



Universidade do Minho
Instituto de Educação

António Pedro Barbosa Cardoso

**Avaliação da Organização e Gestão
de Escolas Secundárias Públicas**
Estudo de Caso

Avaliação da Organização e Gestão de Escolas Secundárias Públicas
Estudo de Caso

António Cardoso

UMinho | 2011

Outubro de 2011

Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Públicas

Secundárias:

Estudo de caso

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação, desenvolvida na modalidade de estudo de caso, em que se procurou avaliar a organização e gestão de uma Escola Secundária Pública em Cabo Verde. No seu desenvolvimento procurou-se proceder a uma triangulação da informação através do recurso a métodos e técnicas de recolha de dados diversificados: entrevistas não estruturadas, aplicação de inquéritos por questionário, análise documental e observação não participante. Consubstanciou-se fundamentalmente na auscultação das opiniões de um conjunto de informantes privilegiados pertencentes à comunidade educativa da Escola Petra (Docentes, membros do Conselho Directivo e Encarregados de Educação). Teve como principal objectivo avaliar o modo de funcionamento das várias componentes da organização e gestão das Escolas Secundárias públicas: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça.

No caso estudado, concluímos que a avaliação institucional, quer na sua modalidade de avaliação externa, quer na sua modalidade de auto-avaliação, apesar da sua centralidade em muitos contextos internacionais, ainda não constitui uma prática em uso nem faz parte das preocupações imediatas dos gestores escolares.

Ressalta também do nosso estudo a presença de diversas “infidelidades normativas” no que concerne ao modo como são produzidos e aprovados alguns instrumentos fundamentais da gestão estratégica da escola, seja porque são aprovados em instâncias que não têm competência formal para o fazer, seja porque simplesmente não chegaram a ser produzidos.

Evaluation of Organization and Management of Public High Schools:

Case Study

Abstract

This paper presents the results of a research, conducted in the form of case study, which sought to evaluate the organization and management of a public high school in Cape Verde. In its development we tried to make a triangulation of information through the use of methods and techniques of varied data collection: unstructured interviews, use of questionnaire surveys, document analysis and non-participant observation. It is embodied primarily in hearing the opinions of a group of privileged informants belonging to the educational community of Petra School (Teachers, members of the Board and Guardians). Main goal was to assess how the operation of the various components of the organization and management of public secondary schools: design, planning and development activities, management of human resources, management of material and financial resources, participation of parents and other elements of the educational community; equity and justice.

In the case studied, it was concluded that the institutional evaluation, either in its form external evaluation form, and in the form of self-assessment, despite its centrality in many international contexts, it is a practice that still not in use, or it is not the immediate concerns of school managers.

Our study also highlights the presence of several "infidelities regulations" regarding the way they are produced and approved some basic tools of strategic management of the school, either because they are approved in instances that do not have formal authority to do so, either because they simply not come to be produced.

Agradecimentos

Aproveito esta oportunidade para, de uma forma profunda e grata, agradecer ao meu professor e orientador, Professor Doutor Virgínio Sá, pelo amadurecimento intelectual, pelo incentivo constante que me proporcionou, pela oportunidade de reflexão e pela sua disponibilidade constante em me ajudar.

Manifesto igualmente a minha profunda gratidão a todos os restantes docentes de Mestrado pela oportunidade que me concederam de participar em estimulantes e enriquecedores debates neste processo de construção de saberes, permitindo-me descobrir áreas de conhecimentos totalmente inéditas.

Agradeço a todos os colegas de Mestrado, pela solidariedade e pelo debate constante que marcaram a nossa convivência ao longo, pelo do curso.

Os meus sinceros reconhecimentos são extensivos aos responsáveis do Conselho Directivo, aos docentes e funcionários da escola onde desenvolvi o meu trabalho empírico. Em suma, a todos os elementos da comunidade educativa, por me terem aceite, por me terem acolhido e por terem colaborado comigo neste projecto de dissertação disponibilizando o seu espaço, o seu precioso tempo, os seus recursos e seus conhecimentos em prol minha causa. A todos eles, os meus votos de sucessos na vida académica.

Nesta página seria imperdoável esquecer a memória da minha querida avó que me motivou e imprimiu confiança em mim, para começar esta aventura académica. Tenho a convicção de que onde quer que ela esteja, me acompanhou com atenção e orgulho esta minha caminhada. A ela, eternas lembranças.

Os meus agradecimentos continuam, desta feita, aos meus familiares: minha mãe Carlota, meu pai Santos, minha esposa Filipa e meus filhos Tiara Tanify e Thiago Filipe, meus irmãos, meus sobrinhos, pela força, pela ajuda e pela coragem que me têm dispensado ao longo de todo o meu percurso estudantil, compreendendo e aturando as minhas ausências. A todos eles, a minha gratidão e o meu profundo reconhecimento.

Finalmente agradeço a todos aqueles que directa ou indirectamente colaboraram comigo para que hoje pudesse materializar este sonho. A todos, um muito obrigado.

A Deus por tudo o que me tem concedido, muitas vezes sem o merecer.

Dedicatória:

“Aos meus amores: meus queridos e amados filhos Tiara Tanify e Thiago Filipe e à minha amada esposa Filipa”

Índice Geral

Introdução	1
1 – Tema e a sua justificação.....	1
2 - Formulação do problema.....	2
3 – Definição da pergunta de partida.....	4
4 – Objectivos da investigação.....	5
4.1 – Objectivo geral	5
4.2 – Objectivos específicos	5
5 – Estrutura do trabalho	6
6 – Os Limites do Trabalho	7
Capítulo 1: Escola como Organização	9
1 - Organizações em geral	9
2 - Escola como organização	11
Capítulo 2: Avaliação Institucional.....	15
1 – A emergência da agenda avaliativa (centralidade da avaliação)	15
2 - Avaliação institucional escolar	17
3 – Condições necessárias para a avaliação de escolas	20
4 - As modalidades de avaliação Institucional.....	22
4.1 - Avaliação externa	23
4.2 - Avaliação interna	24
4.3 - A auto-avaliação	25
5 - Avaliação e desenvolvimento organizacional.....	29
Capítulo 3: Metodologia de investigação e caracterização do objecto de estudo	32
1 – Algumas considerações metodológicas.....	32
1.1 – As entrevistas	34
1.2 – Questionários.....	38
1.3 – Análise de documentos	39
1.4 – Observação não participante	40
2 – Razões da escolha do contexto para a realização da investigação.....	41
3 – Caracterização do contexto de investigação	43

3.1	- Caracterização geral da escola objecto de investigação	43
4	- Organização e gestão das Escolas Secundárias públicas	47
4.1	- Assembleia de Escola	48
4.2	- Conselho Directivo	48
4.3	- Conselho Pedagógico	49
4.4	- Conselho de Disciplina	49
4.5	- Comissões de Trabalho	49
4.6	- Conselhos e Direcções de turma	50
5	- Os instrumentos de Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas	50
5.1	- Regulamento Interno (RI).....	51
5.2	- Projecto Educativo de Escola (PEE).....	51
5.3	- Planos Plurianuais e Anuais de Actividades.....	51
5.4	- Orçamento Privativo de Escola	52
5.5	- Relatório Anual de Actividades.....	52
Capítulo 4: Apresentação e discussão dos dados empíricos		53
1	- Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade organização e gestão de escolas.....	53
1.1	- Órgãos e instrumentos de Organização e Gestão da escola Petra: Algumas “infidelidades normativas	53
1.2	- Critérios de planificação das actividades e distribuição das tarefas aos funcionários da Escola Petra	59
2	- Gestão dos recursos humanos.....	63
2.1	- Valorização dos recursos humanos docentes e não docentes	66
2.2	- Avaliação do desempenho docente na Escola Petra	68
2.3	- A avaliação do Conselho Directivo da Escola Petra pelos professores e as suas propostas para a melhoria da Organização e Gestão da Escola.....	74
2.4	- A avaliação do Conselho Directivo da Escola Petra pelos pais e ou Encarregados de Educação e as suas propostas para a melhoria da Organização e Gestão da Escola.	75
3	- Gestão dos recursos materiais e financeiros	76
3.1	- Localização da escola Petra, um factor de instabilidade	76
3.2	- A segurança, a manutenção e a salubridade do espaço	78
3.3	- A acessibilidade e organização dos espaços e equipamentos escolares.....	78
3.4	- Captação e utilização dos recursos financeiros	81

4	- Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	84
4.1	- A perspectiva do Conselho Directivo da Escola Petra quanto à participação dos Encarregados de Educação (EE)	85
4.2	- A avaliação dos professores à participação dos Encarregados de Educação na vida da Escola Petra.	90
4.3	- O sentimento de marginalização dos Encarregados de Educação pelo Conselho Directivo e pelos professores da Escola Petra.....	93
5	- Equidade e Justiça	95
5.1	- As oportunidades de acesso dos alunos a experiências escolares estimulantes e inserção nas estruturas educativas.....	96
5.2	- As políticas de inclusão sócio-educativa na escola Petra.....	98
5.3	- Indisciplina e Educação na Escola Petra.....	101
	Conclusão/Considerações finais	103
	Apêndice 1	112
A.1	- Questionários aos professores da Escola Petra	112
	Apêndice 2	115
A.2	- Guião de Entrevista ao Director da Escola.....	115
	Apêndice 3	117
A.3	- Guião de entrevista ao Subdirector Pedagógico.....	117
	Apêndice 4	119
A.4	- Guião de Entrevista ao Subdirector Administrativo e Financeiro	119
	Apêndice 5	121
A.5	- Guião de Entrevista à Subdirectora para os Assuntos Sociais e Comunitários	121
	Apêndice 6	123
A.6	- Guião de Entrevista aos professores	123
	Apêndice 7	125
A.7	- Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação	125

Siglas e abreviaturas utilizados no texto e na bibliografia

ADAD	Associação para Defesa do Ambiente e do Desenvolvimento
AE	Assembleia de Escola
EE	Encarregado de Educação
ES	Escola Secundária
EIO	Espaço de Informação e Orientação
FICASE	Fundação do Instituto Caboverdiano da Acção Social e Escolar
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEE	Projecto Educativo de Escola
QUIBB	Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem Estar
ROGEES	Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário
SDASC	Subdirectora para Assuntos Sociais e Comunitários
SDP	Subdirector Pedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

Introdução

1– Tema e a sua justificação

No âmbito da realização deste trabalho tivemos o ensejo de demonstrar a centralidade da avaliação nos mais diversos sectores da nossa vida quotidiana, porquanto a avaliação está a constituir-se hoje cada vez mais numa prática social que tem contribuído para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que têm afectado a sociedade contemporânea, nomeadamente o pleno acesso à educação, a planificação das políticas públicas, o controlo e a distribuição dos recursos cada vez mais exíguos entre outras valências. A avaliação como prática social tem sido palco das mais variadas abordagens, disputada cada vez mais por seguimentos de especialistas como educadores, académicos, decisores políticos, utilizadores dos serviços públicos entre outros. Ao contrário do que anteriormente apresentamos, a avaliação entre nós (Cabo Verde) ainda não goza desta centralidade. Ela tem sido praticamente do domínio do sistema educativo, sobretudo uma das suas modalidades, a avaliação pedagógica de aprendizagem. A reflexão sobre esta problemática, constitui para nós um grande desafio, porquanto uma das razões subjacentes à realização desta investigação, prende-se com a nossa inquietação em querermos compreender a nossa actuação enquanto docente do Ensino Secundário por um lado, mas por outro a nossa curiosidade epistemológica interpela-nos à reflexão acerca da avaliação e das suas modalidades em geral, mas especificamente a modalidade de avaliação institucional, o facto de a termos escolhido resulta da nossa intenção em querermos compreender os seus domínios específicos: avaliação externa, a avaliação interna e a auto-avaliação de modo a verificar a sua aplicabilidade no nosso contexto, uma vez que ainda não constitui entre nós prática corrente. Optamos por uma abordagem estribada numa concepção organizacional de escola, para podermos compreender em profundidade um dos domínios de referência da avaliação institucional, a organização e gestão escolar. A opção por este domínio em particular, para além da sua actualidade, pertinência e a sua “quase virgindade” entre nós, uma vez que em Cabo Verde ainda é um domínio pouco estudado cientificamente, pesou o facto da organização e gestão escolar, enquanto objecto de estudo, constituir uma temática investigada na nossa formação

inicial, constituindo por isso uma das problemáticas dominantes nos nossos interesses e prioridades investigativas.

2 - Formulação do problema

Ao explicitarmos as razões da escolha desse tema para a nossa investigação, apontamos alguns problemas numa perspectiva genérica. Todavia, queremos detalhadamente elencar os eixos estruturantes para a nossa focalização, de modo a fundamentarmos melhor a compreensão sobre a realidade e os processos que a constroem.

Daí que a nossa problemática para o seguinte estudo está ancorado nos seguintes aspectos:

Gestão democrática da escola – em função das inúmeras mudanças em todos os sectores de actividades que têm marcado a vida nesta era da globalização, em que se observa um desenvolvimento crescente da consciência da participação, da recusa de sistemas autoritários, centralizados, fragmentados, conservadores, também a gestão e a organização das escolas devem assentar em princípios de adopção e concepção de praticas interactivas, participativas e democráticas em que sejam ultrapassados os constrangimentos que levam ao desperdício de recursos, ao imobilismo e à consequente desresponsabilização dos sujeitos em interacção.

Porque este desenvolvimento de consciência não acontece somente na escola, é a própria sociedade que tem exigido maior prestação de contas na gerência da coisa pública. Todavia é na escola que esta dinâmica ganha maior vigor, porquanto ela é o centro das atenções na sociedade, porque se reconhece que a educação na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

Por outro lado, não existe apenas a cobrança aos gestores/directores das escolas, assiste-se igualmente ao interesse de grupos e organizações no sentido de colaborarem com a escola, porque compreendem que esta área é um campo fértil para a realização de parcerias em prol da educação para o desenvolvimento da sociedade e por conseguinte, um grande desafio para os gestores escolares, por exigirem deles, novas atenções, conhecimentos e habilidades.

Uma outra problemática que queremos realçar neste estudo, prende-se com a visão centralizadora da gestão e organização da escola – no nosso país até há bem pouco tempo existiam apenas duas escolas secundárias, mas com o advento do regime político democrático houve um

alargamento das escolas secundárias acompanhado da obrigatoriedade de escolaridade para todos, em que o nível de escolarização atingiu quase 100% da população em idade escolar. Praticamente em todas as regiões concelhias do país foi criada um estabelecimento educacional secundário, em conformidade com o Diploma da regulação da organização e gestão das Escolas Secundárias, o Decreto-Lei nº 20/2002, de 19 de Agosto, que prevê que a gestão dos estabelecimentos públicos do ensino secundário se torne mais democrática, mais representativa, com maior abertura de todos os órgãos de gestão. Ainda o mesmo diploma legal consagra maior autonomia das escolas, conferindo-lhes um vasto leque de competências. Através de um estudo exploratório para a problematização e enquadramento do presente trabalho, realizámos entrevistas em dez Escolas Secundárias da Praia e os dados destas entrevistas apontam-nos para uma gestão centralizada nas figuras da direcção, com pouca ou quase nenhuma participação de outros elementos da comunidade educativa.

Inexistência de uma gestão profissional nas Escolas Secundárias públicas - estribado num estudo por nós realizado¹, sobre as doze Escolas Secundárias Públicas da Praia, concluímos que há um défice de formação especializada dos órgãos de organização e gestão das referidas escolas estudadas, na medida em que os titulares dos órgãos de Organização e Gestão das mesmas são professores² nomeados pelo titular do governo pela pasta da Educação, isto é, os titulares dos órgãos de organização e gestão não possuem formação nessa área em específico e quem tem desempenhado estas funções são professores com as mais diversificadas formações em áreas para o ensino de disciplinas curriculares nas Escolas Secundárias. Segundo a opinião dos professores inquiridos no referido nosso estudo, ganha-se péssimos gestores escolares e perde-se óptimos professores de matemática, língua portuguesa e outras áreas disciplinares.

Precisamos igualmente de sair da retórica e fazer cumprir os instrumentos legais de Organização e Gestão das escolas, isto é, a implementação efectiva do funcionamento da Assembleia de Escola, bem como os seus respectivos instrumentos de gestão, o Projecto Educativo de Escola, para que o princípio da participação democrática e plural de todos os representantes da comunidade seja garantido. Para que haja maior eficiência e mais prestação de contas a nível da gestão. Daí que, tais prerrogativas poderão ser atingidas se os responsáveis da pasta da Educação no governo apostarem na formação de gestores escolares que devem ser recrutados de entre os professores com grande

¹ - Memória de Licenciatura, realizada na Universidade de Jean Piaget de Cabo Verde em 2008, com o tema: O papel das Escolas Secundárias Públicas da Praia na inclusão dos alunos com Necessidade Educativa Especial: A acção dos subdirectores Pedagógico, dos Assuntos Sociais e Comunitários.

² - Somente 12%, isto 6 dos 48 directores e subdirectores inqueridos no estudo possuíam formação em Direcção Gestão e Administração Escolar. Os outros possuíam formação para áreas de ensino em Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.

experiencia da vivencia escolar, que aspirarem a carreira de gestores profissionalmente qualificados e que demonstrem empenho e motivação e isto é possível acontecer tal como refere Licínio Lima (1998, p. 158) se as “condições para que as funções de gestão sejam mais claras, mais eficazes, mais responsáveis e responsabilizantes e mais reconhecidas social e materialmente”.

3 – Definição da pergunta de partida

O diploma que cria o regime de organização e gestão das Escolas Secundárias (E S) públicas (decreto-lei nº 20/2002, de 20 de Agosto) estriba-se no princípio de que é preciso conferir maior autonomia às escolas para que estas possam ter mais competência e capacidade de iniciativa dos seus órgãos, propugnando para a prestação de um serviço educativo de qualidade.

O mesmo diploma prevê a criação dos seguintes órgãos de direcção e gestão das E S: Assembleia da Escola, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho de Disciplina. Realizamos um estudo preliminar acerca da existência e funcionamento dos órgãos supramencionados e verificamos algumas aparentes inconsistências entre o “plano das orientações para a acção” e o “plano da acção” (Lima, 1998) no que concerne à existência e modo de funcionamento dos órgãos supra-citados, nomeadamente em relação àquele que, formalmente, pode ser considerado o mais importante, a Assembleia de Escola, que é o órgão de participação e coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa, responsável pela orientação das actividades da escola, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno. Ora, considerando a centralidade das dimensões organizacionais da escola para a qualidade da prestação do serviço educativo e para a sua qualidade democrática (Afonso, 1999), optamos por desenvolver um estudo avaliativo centrado na dimensão da organização e gestão. Neste sentido definimos a seguinte questão de investigação:

Quais os princípios e as práticas que orientam a organização e gestão das Escolas Secundárias públicas de Cabo Verde?

4 – Objectivos da investigação

4.1 – Objectivo geral

Avaliar o modo de funcionamento das várias componentes da organização e gestão das Escolas Secundárias públicas: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e equidade e justiça.

4.2 – Objectivos específicos

Identificar e caracterizar os órgãos de governo das Escolas Secundárias (composição, competências e modos de designação dos membros);

Identificar e caracterizar os principais instrumentos de gestão estratégica das Escolas Secundárias;

Identificar eventuais “infidelidades normativas” no que concerne à organização e gestão das Escolas Secundárias;

Compreender a centralidade das práticas de avaliação institucional (avaliação externa e auto-avaliação) enquanto “instrumentos de gestão”;

Identificar os princípios que orientam a gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes) nas Escolas Secundárias (com referência específica à avaliação de desempenho);

Identificar e caracterizar as políticas e prioridades na gestão dos recursos materiais e financeiros. Analisar em que medida os pais/encarregados de educação e os demais elementos da comunidade educativa são reconhecidos e mobilizados como parceiros educativos da escola

Identificar e caracterizar as políticas da escola para a gestão da diversidade de públicos

Identificar práticas de discriminação positiva na organização e gestão das Escolas Secundárias Públicas

Verificar se há ou não autonomia das Escolas Secundárias Públicas, através da análise dos diversos diplomas legais que regulam a sua organização e gestão do Projecto Educativo de Escola.

Verificar em que medida a escola se apropria (e faz uso) dos espaços de autonomia eventualmente consagrados nos normativos legais.

5 – Estrutura do trabalho

O presente trabalho está organizado em torno de quatro capítulos nucleares, precedidos de uma introdução e fechando as conclusões/considerações gerais.

Na introdução, contextualizamos e enquadrámos no nosso trabalho explicitando as motivações/justificações para a sua realização, explicamos a pertinência da formulação da problemática do nosso estudo, definimos a nossa questão de investigação, traçamos os objectivos e procuramos fundamentar algumas das decisões tomadas, e concomitantemente assumimos e apresentamos as limitações inerentes à sua concepção.

No capítulo I começamos pelo enquadramento teórico-conceptual, em que problematizamos o conceito de organização em geral, esmiuçando as razões da sua centralidade e do seu protagonismo cada vez mais crescente nas análises sociais, desocultando os seus sentidos conforme a sua utilização contextual, em conformidade com teorias científicas desenvolvidas pelos diferentes autores que têm debruçado sobre esta temática. Simultaneamente problematizamos o conceito de escola como organização, partindo do pressuposto de que as organizações são fenómenos complexos que podem ser compreendidas de formas diferenciadas, daí que suportamos teoricamente em Lima (1998) na medida em que ele afirma que a diversidade de perspectivas e de discursos em torno da escola como organização aconselha a que esta questão seja remetida para o quadro de modelos teóricos de análise. Daí que de seguida centramos a nossa reflexão sobre o modo como diferentes modelos de análise interpretam o significado e o papel das estruturas nas organizações. A invocação destes modelos de análise foi feita a partir dos autores clássicos até aos autores contemporâneos.

No capítulo II, centramos a nossa reflexão sobre a avaliação, começando por analisar e compreender a sua centralidade nos mais diversos sectores, mas sobretudo no domínio educativo, enquanto património da escola, apresentando as razões que lhe confere esta centralidade, sobretudo no âmbito dos debates internacionais, apresentando os agentes e agendas que lhe estão subjacentes. Seguidamente enquadrámos, conceptualizamos, projectamos e analisamos a avaliação institucional à

luz de diferentes perspectivas teóricas, com destaque para a perspectiva do desenvolvimento organizacional. Posteriormente identificamos as modalidades da avaliação institucional segundo a perspectiva de dois autores: José Maria Azevedo (2007) e Santos Guerra (2002), concretamente a avaliação externa, a avaliação interna e a auto-avaliação. Da análise e interpretação destas três modalidades pudemos perceber que as mesmas não são mutuamente exclusivas, mas complementam-se para dar respostas aos desafios cada vez mais crescentes e complexos da realidade educativa, principalmente no domínio da avaliação institucional. Por isso apresentamos a pertinência da aplicação destas três modalidades na avaliação de escolas, apresentando as suas vantagens e limitações.

No capítulo III, debruçamos sobre os procedimentos teóricos, metodológicos adoptados no sentido de fundamentar as nossas opções, no sentido de construirmos uma investigação coerente em sintonia com as características do objecto de estudo que escolhemos para a nossa investigação. Assim fizemos uma breve abordagem do ponto de vista metodológico fundamentado o paradigma de investigação qualitativa utilizada, bem como o método estudo de caso, explicitando as técnicas de recolha de informação por que optamos. Paralelamente, caracterizamos a Escola Petra objecto de estudo da nossa investigação empírica no que concerne à sua organização e gestão.

No IV capítulo, centra-se o nosso estudo empírico desenvolvido na Escola Petra, em que fizemos a apresentação e discussão dos dados relativos à avaliação da organização escolar, segundo os cinco domínios do quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos em Portugal nomeadamente no que concerne aos factores que contribuem para a dissecação destes domínios: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e equidade e justiça.

Finalmente apresentamos uma breve conclusão/consideração geral sintetizando as ideias da nossa leitura acerca da avaliação feita a organização e gestão escolar do nosso objecto de estudo.

6 – Os Limites do Trabalho

Um trabalho académico, independentemente do contexto e do âmbito em que seja realizado, é sempre um trabalho provisório, um produto inacabado. No nosso caso, além dos limites inerentes a qualquer trabalho desta natureza, acresce um que resulta da especificidade e dos constrangimentos do

contexto em que nos situamos. Referimo-nos à grande dificuldade de acesso às fontes bibliográficas mais actualizadas. Em diversos momentos sentimos que nos faltava a “base”, o respaldo dos “clássicos”. Isso reflectiu-se, por exemplo, quando quisemos penetrar na densa floresta das teorias organizacionais e da discussão da escola como organização. Apesar de termos assumido que subjacente a uma concepção de avaliação há uma concepção de organização, sentimos que nos faltou o folgo quando quisemos adentrar-nos nesta discussão. Aqui, além da dificuldade de acesso a alguns autores de referência, reconhecemos que também nos faltava um “mapa conceptual” que nos ajudasse a situar as ideias e os autores que, apesar de tudo, fomos consultando.

Também gostaríamos de explicitar muito mais a questão da avaliação institucional, principalmente no que concerne à avaliação e desenvolvimento organizacional. Assumimos algumas limitações desta discussão, apesar do investimento que fizemos para contrariar a escassez de fontes.

Uma das exigências maiores na elaboração de um trabalho científico deve ser um procedimento científico que nos permita romper com as falsas evidências e preconceitos, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992), por isso desde o início estivemos muito atentos, ancorados numa vigilância crítica, tentando que a nossa subjectividade não interferisse nas nossas observações, interpretações e análises da realidade social em estudo, na medida em que há uma proximidade muito grande da nossa parte enquanto investigador com o objecto estudado, porquanto somos professores do Ensino Secundário, pese embora de uma outra escola diferente da investigada. Apesar dessa vigilância, não excluimos que aqui e ali possamos ter sido atraídos pelas nossas “certezas prévias”. Também por isso, sustentamos que as conclusões ora apresentadas devem ser tomadas como uma “síntese provisória”, um produto inacabado que poderia ter outras leituras possíveis, mas esta foi a síntese possível nesta fase da investigação.

Ao termos optado estudo de caso, temos consciência que qualquer tipo de generalizações para outros contextos, como realçamos no desenvolvimento e concepção do nosso trabalho, torna-se ilegítima. Contudo, assumimos isto mais como uma característica do que como uma limitação do nosso trabalho.

Capítulo 1: Escola como Organização

1 - Organizações em geral

As organizações constituem umas das construções sociais mais escarpadas na actualidade, visto que têm merecido uma atenção especial por um conjunto de especialistas das mais diversas áreas do conhecimento, com o intuito de as clarificar conceptualmente, caracterizar a sua estrutura, identificar os aspectos teóricos que lhes estão subjacentes, as suas diferentes perspectivas, as tipologias, entre outras dimensões.

As organizações assumem hoje um protagonismo enorme, na medida em que, toda a sociedade está erigida em torno de organizações com as mais diferenciadas funções, isto é, a vida social depende das organizações, dos cidadãos que as integram e dos diferentes usos que se podem fazer delas.

Segundo Lima (1998, p. 48), “encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualitativo, [...] organização social, organização formal, organização informal, organização complexa”. De acordo com este autor, estas qualificações definem e delimitam o conceito. Quanto a nós é fundamental perceber as diferentes *nuances* que este conceito encerra e as suas ligações às diferentes disciplinas, porque como diz Friedberg (1993, p. 27), citado por Maria do Carmo Moreira, (2005, p.12), “este conceito resulta da encruzilhada de um grande número de disciplinas que, cada qual por razões diferentes se interessa por este fenómeno social e deram o seu contributo para o

nosso conhecimento, tanto da sua estruturação e do funcionamento das organizações como dos seus efeitos”.

Como referimos anteriormente, muitos autores contribuíram para a conceptualização do conceito de organização, daí que vamos fazer uma incursão às teorias organizacionais mais “puras”, porque percebemos que nenhuma delas permitir-nos-á uma definição suficientemente abrangente deste conceito, dada a sua complexidade, abrangência e pluralidade de significados, principalmente quando é importado da linguagem comum para o contexto das ciências sociais.

As Organizações segundo Etzioni (1972), citado por Lima (1998, p. 50), são “unidades sociais intencionalmente constituídos, a fim de atingir objectivos específicos”. Ou ainda “conjunto colectivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, num sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros”, (*ibidem*).

Por outro lado, Renate Mayntz (1985), citado por Lima 1998, p. 51), define organização nos seguintes termos:

“[...] Un tipo determinado de formaciones sociales que están claramente diferenciadas de su entorno social (un círculo definido de miembros), poseen una estructura interna diferenciada y están orientadas a la persecucion de metas específicas o al cumplimiento de tareas predefinidas”

A partir dos conceitos supracitados, apreendemos que a organização pressupõe a existência de pessoas ou grupo de pessoas que se inter-relacionam, visando atingir determinados objectivos de forma intencional, desempenhando funções diferenciadas, para o cumprimento de determinadas tarefas, a partir de coordenação por normas/leis e pressupõe igualmente uma continuidade no tempo.

A par destes conceitos de organização, outros autores dão o seu contributo para o seu entendimento noutras dimensões, como é o caso de João Bilhim (2001, pp. 23-24) que considera existirem três características na estrutura organizacional: a complexidade, a formalização e a centralização. Concretamente a complexidade tem a ver com um conjunto de aspectos a considerar e que englobam a organização no seu todo, isto é, níveis hierárquicos, diversos graus de especialização e divisão do trabalho. A formalização refere-se às normas, às regras, aos procedimentos que a organização adopta para orientar os seus membros. A centralização prende-se com o lugar onde está localizado o poder de decisão.

De acordo com estas características o mesmo autor faz referência a três aspectos que a teoria organizacional apresenta: descritivo, explicativo e prescritivo. Respectivamente, o aspecto descritivo define a forma como as organizações estão organizadas, por seu turno o aspecto explicativo, explicita a razão porque os indivíduos adoptam determinados comportamentos e finalmente o aspecto prescritivo

que indica as formas de actuação, no sentido das organizações se tornarem mais eficazes (cf. Bilhim, 2001, p. 25).

A caracterização da organização é muito complexa, de acordo com as várias abordagens já apresentadas, pois existem muitas propostas de definição, diferenciando-se de acordo com o ponto de vista analítico dos seus autores. Na esteira de Adalberto Chiavenato (2000, p. 29), dá-se primazia às cinco variáveis principais da organização: tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia e ambiente. Segundo o mesmo autor, no seio de cada organização, cada uma destas variáveis influencia as outras, ao mesmo tempo que é influenciada por elas. Ainda este autor afirma que “todas as teorias são validas, todavia, cada qual valoriza uma ou algumas das cinco variáveis base”, (ibidem).

Ainda, no que concerne às perspectivas organizacionais, Bilhim (2001, p.33), faz uma análise mais profunda em termos teórico-conceptuais da dimensão da gestão, bem como da própria concepção da organização, ao destacar as seguintes perspectivas:

“Perspectiva técnica, ligada à teoria dos sistemas, na qual a gestão é encarada como um instrumento racional destinado ao cumprimento de objectivos. A perspectiva política, associada à teoria de acção, em que, quer o processo de organização, quer o processo de gestão são percebidos como processos sociais, enfatizando-se os mecanismos de negociação para gestão e regulação de conflitos. E a perspectiva crítica, associada à teoria marxista, segundo a qual a gestão da organização é vista como um mecanismo de controlo destinado a explorar a mais-valia, embora associada à libertação de uma visão distorcida da realidade social”.

2 - Escola como organização

A incursão aqui empreendida acerca dos modelos teóricos para o estudo da escola como organização, tem como objectivo a sua descrição enquanto tal, sobretudo em comparação com outras organizações, de modo a permitir-nos a sua compreensão e explicação.

“A diversidade de perspectivas e de discursos em torno da escola como organização aconselha a que esta questão seja remetida para o quadro de modelos teóricos de análise”, (Lima 1998, p. 40). Esta breve incursão nos modelos teóricos de análise das organizações tem a sua ancoragem na perspectiva de Lima (2002, p. 19) que afirma:

“Toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos actores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação

considerados adequados, interpretando os 'dados obtidos' e produzindo sentido a partir de relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais"

Nesta linha de orientação constatamos vários autores que contribuem com as suas aportações para a concepção da escola como organização, mesmo sendo uma construção relativamente recente.

Alexandre Ventura (2006, p. 15), diz que é preciso compreender "o domínio avassalador da dimensão organizacional nas sociedades contemporâneas", na mesma senda, mas considerando explicitamente a organização escolar e os objectivos subjacentes às mesmas, Lima (2002, p. 17), refere:

"O estudo das concepções organizacionais de escola mais influentes nas políticas e nas práticas de avaliação educacional permite não apenas articular analiticamente as modalidades e as tecnologias de avaliação com as 'lógicas de acção' organizacional, mas também esclarecer que quadros de racionalidade, que valores, que objectivos e interesses são perseguidos, pelas políticas educativas, também em função dos níveis de análise ensaiados pelo investigador, dos diferentes lugares, da diversidade dos actores e dos processos envolvidos".

Esta posição de Lima leva-nos a questionar a partir de quando a escola ganha centralidade para o seu estudo enquanto organização, na medida em que, tal realidade é recente, como é referido pelos autores anteriormente citados. Como Assinala João Barroso (1996, p. 9), "este interesse do estudo da escola como organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão reflecte-se no próprio processo de definição e administração das políticas educativas, bem como na construção dos paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com outros sistemas sociais".

A invocação dos modelos de análise da escola como organização, estriba-se na sua especificidade, complexidade e pelas várias nuances que pode assumir, desde a abordagem clássica de organização defendida por Taylor e Fayol, em que a escola pode ser vista como empresa, porque há uma concepção formal da estrutura organizacional hierárquica e com a definição clara de cargos e funções. Em consonância com este princípio, a escola planifica, selecciona os objectivos e define estratégias para os alcançar. Nesta óptica a ênfase é dada à tarefa, segundo o princípio organizacional clássico. Neste contexto a tarefa é executada pelos professores, concretamente na sala de aula. Daí que uma das finalidades seja alcançar a eficiência organizativa para obter o máximo de rendimento/resultados escolares dos alunos com o menor custo possível.

Nesta senda, Jorge Adelino Costa, cruza o modelo organizacional burocrático com o modelo empresarial e retira dali um conjunto de características originárias de concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial que são transplantadas nas escolas enquanto organizações, Costa (1996, p. 25) destaca-as:

Estrutura organizacional hierárquica centralizada (com base na unidade de comando) e devidamente formalizada;

Divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;
Planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançar;
Identificação da melhor maneira de executar cada tarefa (one best way) e consequente padronização;
Uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos,
Individualização do trabalho (a cada indivíduo, a sua tarefa e o seu espaço próprio de actividade; o grupo é menos eficiente).

Esta abordagem clássica da organização não se esgota somente com os autores supracitados. Para esta análise é chamada igualmente a teoria organizacional de Weber, pois Max Weber teoriza o modelo burocrático como forma de dominação legítima, porque, assenta em critérios racionais, que lhe imprimem superioridade técnica face a outras formas ou modelos organizacionais alternativos, porquanto, este modelo ao basear-se na racionalidade faz a adequação dos meios aos fins pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência e eficácia possíveis no alcance desses fins.

A escola enquanto organização, tem subjacente à mesma, indicadores significativos da imagem burocrática racional, segundo Costa (1996, p.39), ao apresentar as seguintes características:

Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios de educação, traduzida na ausência da autonomia das escolas e do desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
Regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
Obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania);
Actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
Pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
Concepção burocrática da função docente.

Fica bem patente que no modelo burocrático racional não é tomado em consideração os condicionalismos de ordem pessoal. De acordo com a categorização de Jorge Adelino Costa, a norma é definida no topo, é aplicada formalmente de forma impessoal, uniforme e independente, não há qualquer tipo de favoritismo. A exigência é atingir os objectivos traçados, através da aplicação dos meios técnicos e dos conhecimentos. A avaliação é concebida, como controlo dos normativos, isto é, verifica-se a conformidade do documentado com o legislado. Daí que, neste modelo, a avaliação rege-se por procedimentos formais, de carácter universal e impessoal com a finalidade de uma promoção por mérito, que resultaria de forma linear, da competência técnica demonstrada.

A existência destas características comuns entre escola e empresa, são muito criticadas, como refere Lima (1998, p. 61), “seja dos pontos de vista descritivo, explicativo ou prescritivo [...] começando por referir somente alguns dos elementos que geralmente são vistos como característicos da escola, por oposição a certas organizações”. O mesmo autor (*ibidem*), apresenta estas diferentes características:

“ É o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto dos gestores escolares terem em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, e por isso também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios do tipo económico; o carácter compulsivo da escola para certos alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários? ...)”

Nesta mesma senda, este autor (*ibidem*) afirma que “não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão o quadro de modelos de análise”.

Capítulo 2: Avaliação Institucional

1 – A emergência da agenda avaliativa (centralidade da avaliação)

É incontornável a importância que a avaliação tem assumido a todos os níveis, em todas as áreas e em todos os sectores de actividades. Muitas preocupações têm surgido associadas a muitas indagações como: ao serviço de quem está avaliação, que fins perseguem, que utilização se faz das informações/resultados obtidos, será a avaliação justa e objectiva? Daí que a avaliação tem ganho protagonismo e centralidade por vários motivos e são muitos os autores que têm debruçado sobre esta matéria em várias paragens do mundo. Segundo Virgínio Sá (2009, p. 90),

“Na panóplia de “razões” susceptíveis de serem convocadas para conferir inteligibilidade ao (súbito) interesse pela avaliação das escolas é possível identificar lógicas e agendas relativamente diversas e nalguns casos, filiando-se em argumentos legitimadores em clara tensão”,

Porque como considera o mesmo autor (*ibidem*), “umas estão mais centradas nas preocupações com a conformidade burocrático-formal, outras mais coerentes com uma concepção de escolas como *comunidades educativas*, dotadas de autonomia e orientadas para a promoção de um projecto crítico e democratizante”.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 14), “a avaliação é um património da escola”, mas ela tornou-se numa demanda tão central, como fizemos referência anteriormente, que o mesmo autor (*ibidem*), diz que “a avaliação ultrapassa os muros da sala de aula, se instaura também e decisivamente no centro do poder e espalha os seus efeitos para toda a sociedade”. Dias Sobrinho (2002, p. 39), complementa

este enorme protagonismo da avaliação, ao afirmar, “ a avaliação não é simplesmente coisa da escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando os seus alcances e seus efeitos na economia e na política”. O mesmo autor (2002, p.14), vai mais longe na importância que atribui à avaliação ao afirmar, “chega a ser uma questão de Estado, tamanha é a sua centralidade nas reformas de Estado”. Por isso, este autor (2002, p. 13) ainda refere, “compreender os diversos percursos e as marcas dos caminhos que ela vai estendendo, como respostas certas a urgentes necessidades dos Estados em sua relação com a sociedade e as nações, de um modo especial com a economia é imprescindível”. Ainda o mesmo autor afirma “a avaliação é matéria de Estado e se aloja no núcleo do poder central [...] um poderoso instrumento de modernização da gestão pública e como modalidade de resposta à exigência democrática de transparência e de eficácia das políticas públicas, Sobrinho (2002, p. 40).

Para o mesmo autor, para além dessas numerosas agendas que a avaliação serve, ela constitui-se como “vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de carácter administrativo e político promovidas pela alta burocracia estatal”, Sobrinho (*ibidem*).

Para Almerindo Janela Afonso (1999, p. 140), “a centralidade da avaliação educacional no contexto das políticas educativas contemporâneas tem sido objecto de alguns trabalhos sociológicos importantes”. Segundo este autor a avaliação ganha centralidade, primeiro nos países centrais, depois nos países semi-periféricos e periféricos por questões políticas, económicas e sociais, concretamente o seu financiamento, a sua sustentabilidade e a exiguidade de recursos públicos, face a um controlo maior e mais racional pelo Estado avaliador que exige a prestação de contas ou como refere o autor, *accountability*, (cf. Afonso, 1999, pp. 147-148).

Marback Neto (2007, p. 14), também refere sobre a centralidade da avaliação nos Estados e nas instituições educativas em todo o mundo ao referir que “cresce vigorosamente a massa teórica e proliferam agências, os modelos e as práticas de avaliação”. Para esse autor “a avaliação é um instrumento não meramente de controle, mas sobretudo, de compreensão, crítica e transformação”, daí que o mesmo autor explicita que a “avaliação deve ser uma aliada fundamental da gestão contribuindo para a superação do imediatismo de muitas acções administrativas e alimentando a visão crítica a respeito das funções primordiais de uma instituição educativa” (*ibidem*).

Outro autor que discorre sobre a centralidade da avaliação na actualidade é Azevedo (2007, p. 18), que fala em “pressão para a avaliação das escolas – questões políticas, sociais e económicas”. Este autor sinteticamente elenca uma série de doze questões ligadas à temática em foco, (cf. Azevedo, 2007, pp. 18-22), desde a descentralização/autonomia, a gestão de relações de poder, a

responsabilização, a transparência na definição de objectivos e recolha de informações, passando pelos destinatários da avaliação: o mercado, o relatório e a melhoria, ainda sobre que focos deve incidir a avaliação numa organização, a escassez dos recursos financeiros públicos e a sua afectação nos diferentes públicos alvo, a massificação do ensino e a sua baixa produtividade em consonância com o insucesso/sucessos dos alunos nos estabelecimentos de ensino, a solicitação de avaliações de escolas como mera estratégias de *marketing*, por outro lado destaca o desfasamento entre as expectativas do mercado e as respostas educativas que são dadas, o autor fala na imagem pública da escola pouco favorável, o que resulta na falta de confiança na própria escola, a avaliação das escolas que é feita sem critérios claros, nas palavras do autor “avaliações preguiçosas”, por exemplo os “*rankings*” de escolas, tão simpáticas para os *media*, ainda o autor apresenta um outro factor que coloca a avaliação no centro dos debates, a pressão internacional, para a convergência entre os modelos da gestão e regulação dos sistemas escolares, isto é, a avaliação como alternativa à verificação da conformidade e finalmente a avaliação como factor de melhoria das escolas, com destaque para a avaliação institucional que poderá fazer com que as organizações educativas se transformem em comunidades aprendentes através da assessoria dos profissionais da avaliação.

2 - Avaliação institucional escolar

No tópico anterior vimos que a avaliação está no centro das discussões na actualidade, está igualmente ao serviço de varias agendas e agentes, ela é estruturalmente um conceito polissémico, no presente trabalho, pela sua natureza, como frisa Sobrinho (2002, p. 14), “é um património da escola” e é nessa dimensão que nós vamos conceptualizar a avaliação, respeitando a sua densidade, abrangência e complexidade. Daí que, a pertinência dessa fundamentação teórica só é possível enquadrada nas diferentes acepções da avaliação no seu plano educacional, respeitando as suas diferentes modalidades: avaliação institucional das escolas, avaliação pedagógica das aprendizagens, avaliação das políticas educativas e avaliação profissional dos docentes.

Por causa desta enorme importância da avaliação em geral, mas em especial da avaliação institucional, Neto (2007, p. 20) considera que “o processo de avaliação institucional constitui um imperativo para o acompanhamento das mudanças e demandas da sociedade, além de vir a ser um instrumento para que as universidades se mantenham competitivas no domínio do saber académico”.

Porque o objecto de estudo central da nossa investigação é a dimensão da avaliação institucional escolar, e é sobre essa modalidade que vamos a partir de agora enquadrar, conceptualizar, projectar e analisar a sua centralidade na agenda dos grandes debates sobre questões educacionais, convocando para o efeito, diferentes perspectivas teóricas suportados pelos respectivos autores, com vista a problematizá-la e desmistificar os sentidos explícitos e ocultos que lhe estão subjacentes.

Esse enquadramento conceptual da avaliação institucional escolar, só será plausível se integrado ou ancorado no pressuposto de que a escola é uma organização complexa, onde há uma série de relações, desde a negociação, o conflito, os interesses, os diferentes objectivos e até níveis diferenciados de poder, resultantes da posição hierárquica de cada um dos seus elementos em interacção. Por outro lado, como afirma Lima (2002, p. 17), “a avaliação educacional de alunos, escolas, ou departamentos, entre outros elementos, realiza-se necessariamente por referência implícita ou explícita a concepções, imagens ou representações de organização escolar”. Daí que Sá (2009, p. 91) afirme:

“Os vários modelos de avaliação transportam consigo formas distintas de entender o significado das estruturas organizacionais, de pensar os objectivos, de problematizar as tecnologias, de equacionar as relações de poder, de reconhecer a interacção ambiental e de interpretar o sentido de liderança”.

Por outro lado como refere Moreira (2005, p. 20) “a avaliação não se constitui como um acto neutro, ou seja, a avaliação coloca-se como uma questão eminentemente política, como uma amálgama de valores políticos, técnico-científicos, atitudinais, éticos e pedagógicos”. Por isso, Sobrinho (1995, p. 68) afirma: “a avaliação toma partidos, reafirma os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida académica e institucional”. Nesta óptica Sá (2009, p. 92), chama a atenção para que as “diferentes concepções e imagens organizacionais subsumidas nos modelos de avaliação sejam explicitadas”, pois como refere ainda o mesmo autor “esta *démarche* poderá constituir a via que permitirá desvelar e denunciar as potenciais incongruências entre os valores efectivamente promovidos por determinados dispositivos de avaliação e aqueles que são invocados no âmbito da retórica discursiva que os sustentam” (*ibidem*). Corrobora esta ideia de que a avaliação de escolas têm referencia a imagens e representações de escola, Lima (2002, p. 17), ao afirmar que, “uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se processará ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções organizacionais de escolas, implícitas ou explícitas”.

É imprescindível compreender como afirma Azevedo (2007, p. 67-68), que “a escola não é um serviço ou uma organização qualquer, é uma instituição [...] instituições com uma missão específica [...] e cada escola em particular têm traços distintos”. Para que esta avaliação seja feita com rigor implica o seguinte como refere Santos Guerra (2002, p. 1):

“Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia... Por outro lado é imprescindível ter em conta o carácter único irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Santos Guerra 2002, p.1).

Azevedo (2007, p. 69-70) salienta ainda, “importa não separar a avaliação das escolas da avaliação de outros níveis do sistema educativo [...] a direcção e a gestão da escola, a sua organização e cultura, podem gerar impactos diversos na eficácia pedagógica da escola, pelo que há um lugar específico para a avaliação institucional”.

Porque há um lugar específico para avaliação institucional das escolas, enquanto organização específica, vamos de seguida conceptualizá-la à luz do contributo de alguns autores. Daí que, considerando a pluralidade de modalidades que ela pode assumir, é de suma importância clarificar em que acepção específica se define aqui a avaliação institucional.

Para Sobrinho (2000, citado por Sá, 2009, p. 89), a avaliação institucional é:

“A avaliação institucional é uma construção colectiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um por em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhoria dos seus processos e das relações psicossociais”.

A conceptualização supracitada vai no mesmo sentido de Azevedo (2007, p. 73), que diz “qualquer processo de avaliação institucional abarca o contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola”. Pois, percebe-se o seu carácter holístico e integrador, ao referir escola enquanto organização complexa, constituída por vários actores, por diferentes relações de interesses e poder que é o objecto de avaliação. Esta definição supera de algum modo a avaliação fragmentada que é feita nas escolas (avaliação de professores, de manual...), por outro lado reforça a avaliação como processo, capaz de gerar reflexões e juízos de valor e esta operacionalização por sua vez gera transformação, negociação e reflexão pelos actores envolvidos. Esta conceptualização ainda supõe a articulação de estudos, tal dimensão projecta-nos para a concepção de avaliação interna e externa, bem como sua interacção e os diferentes protagonistas das mesmas, na medida em que a avaliação institucional envolve elementos variados, como técnicas, valores, expectativas, múltiplas referências

epistemológicas, posicionamentos políticos, relações distintas com o conhecimento e a formação, distintas concepções de sociedade e de educação.

Para Manuela Terrasêca (2002, p.119), a avaliação institucional é conceptualizada nos seguintes termos:

“A avaliação que se realiza segundo uma perspectiva quer interna quer externa, frequentemente externa-interna, considerando as relações de poder que se jogam no interior de uma instituição, as suas normas e estratégias de resistência e transgressão, ou seja considerando a (ins)estabilidade provisória proporcionada pela dialéctica instituído-instituinte. A avaliação institucional é, então, a que se realiza tendo em conta a instituição na sua dinâmica, globalidade e complexidade”.

Na perspectiva desta autora a avaliação institucional é vista como um processo avaliativo que visa apreender a instituição (escola) de um modo global em oposição a uma análise fragmentada, na medida em que esta avaliação pressupõe sistemas de relações dentro da instituição, de modo a estabelecer pontes ou redes de ligação entre os seus diferentes constituintes, para que a comunicação intersectorial seja feita de forma fluida.

3 – Condições necessárias para a avaliação de escolas

Concordamos com Santos Guerra (2002, p. 2-3) quando este autor afirma que a:

“Finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas [...] o mais importante, a meu ver não é avaliar, nem se quer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam”.

Esta finalidade última da avaliação, cuja importância é garantir condições que permitam alcançar a melhoria só é possível se cumprir algumas condições ancoradas em princípios que garantam essa materialização. Santos Guerra (2002, p. 3-5) e Azevedo, (2007, p. 86-91), entre outros autores, sugerem um conjunto de critérios/condições necessários para a realização de uma efectiva avaliação de escolas.

Santos Guerra diz que uma avaliação deve ser contextualizada, isto é que respeite a idiossincrasia da cultura dos seus protagonistas no seu ambiente natural, com as suas experiências e na sua dimensão organizacional. Esta avaliação deve igualmente ter em conta os processos e não apenas os resultados, isto é, uma avaliação que considere os elementos presentes no acontecer da acção, na configuração dos diversos cenários e na natureza e intensidade das relações. Uma avaliação que dá voz aos participantes em condições de liberdade. Entendemos que a avaliação não deve condicionar os seus

protagonistas, sobrevalorizar a sua acção, coagi-los, mas sim, crie verdadeiras condições para a vivência da democracia. Uma avaliação que se preocupa com os valores educativos, que privilegie a autenticidade educativa ao ser instrutiva porque se preocupa com as questões de justiça nas relações, igualdade de direitos, atenção à diversidade, aos princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola, a utilização do poder entre outras questões. Essa avaliação deve utilizar diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade, isto é fundamental na medida em que a escola enquanto realidade social é complexa e é povoada por públicos de procedência diversa e para inferir informações substanciais dessa realidade é preciso fazer essa triangulação de métodos de pesquisa. Uma avaliação que parta da iniciativa da escola, que seja uma decisão autónoma, assumida e desenvolvida a partir do interior da própria comunidade educativa e que pretenda modificar a prática através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões (cf. Santos Guerra, 2002, p. 3-5).

Por seu turno, Azevedo (2007, p. 86-91), elenca sinteticamente oito condições indispensáveis que devem garantir a avaliação de escolas. Percepcionamos que o carácter global dessas sugestões e a coerência que se estabelece entre elas, constitui-se um instrumento de trabalho que vai enquadrar a escola na sua globalidade, complexidade e singularidade, enquanto organização que tem subjacentes diferentes modelos organizacionais. O autor supracitado diz que não pode haver avaliação institucional sem instituições e que nas mesmas deve haver condições efectivas de autonomia, com uma equipa docente estável. Deve-se dar igualmente prioridade à auto-avaliação das escolas, em que as mesmas se consubstanciam como instituições com projecto próprio, organização e meios adequados e em interacção com a comunidade envolvente. Aqui correlaciona-se uma outra sugestão de Azevedo, a de organizar a escola para a auto-avaliação. Por outro lado deve haver o cumprimento do estipulado na lei, isto é, a obrigatoriedade da auto-avaliação de escolas, mas em conformidade com a diversidade de histórias, de dimensão, de níveis de ensino e de recursos, de tal modo que se consiga obter um equilíbrio entre a autonomia da escola e a regulação externa. Outra condição avançada por esse autor é a de uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação, o acompanhamento e a meta-avaliação, isto é, que se tenha em conta a avaliação que se faz a nível nacional, e que estes dados sejam disponibilizados em tempo útil para que as escolas possam fazer a devida comparação de modo a realizarem actividades de meta-avaliação. Outra condição sugerida por este autor é a da formação dos avaliadores externos e internos, se por um lado é inquestionável a formação específica para os avaliadores externos, também é muito importante que os avaliadores internos tenham um conhecimento aprofundado nas questões da avaliação para poderem intervir nesse processo com

conhecimento de causa. Ainda em complemento à dimensão da formação dos avaliadores, o autor sugere a cooperação, o funcionamento em rede entre as escolas, de modo que os recursos possam ser partilhados e rentabilizados. Este autor aconselha ainda o importante papel da assessoria externa e do “amigo crítico”. Finalmente o autor sugere que é preciso uma planificação a curto, médio e longo prazos com uma programação calendarizada das diferentes modalidades de avaliação em curso nas diferentes escolas ou rede de escolas para a prática universal da auto-avaliação, (cf. Azevedo, 2007, p. 86-91).

4 - As modalidades de avaliação Institucional

Temos vindo a frisar ao longo deste trabalho que a avaliação tem ganho cada vez mais importância no contexto do mundo globalizado, na medida em que, ganha notoriedade no desenvolvimento das políticas e na inovação educativa. Deixa de ser vista apenas como um processo de produção de informação (dados) para permitir a reflexão através de juízos de valor ou para controlar as instituições. Hoje a avaliação transforma-se numa estratégia de inovação, orientada para a introdução e orientação de programas de melhoria que ajudam as escolas na abertura às comunidades locais como forma de enriquecimento da acção educativa e consequentemente do processo de desenvolvimento dos alunos, porque entendemos que é a escola o foco principal de todas as transformações, daí que todas as reformas implementadas devam ter como objectivo aperfeiçoar os sistemas educativos de forma a garantir melhores prestações de serviço educativo e melhores resultados.

Os autores a que nos vimos a referir (Azevedo, 2007; Santos Guerra, 2002) apresentam basicamente três modalidades de avaliação institucional: avaliação externa, avaliação interna e auto-avaliação. Podemos perceber que estas modalidades de avaliação anteriormente citadas não são mutuamente exclusivas, pelo contrário, devido às exigências de prestação de um serviço escolar de qualidade e em virtude das sucessivas transformações, reformas e adaptações que o sistema de ensino tem enfrentado, estas modalidades complementam-se para a resposta aos desafios mencionados. Por outro lado tem-se vindo a assistir a um progressivo processo de autonomia das organizações educativas, o que também pressiona as escolas para a prestação de contas. Associa-se a estes desafios um outro factor, o descrédito da escola pública, veiculados pelos órgãos de

comunicação social, e as escolas por sua vez, têm recorrido cada vez mais às modalidades de avaliação institucional para recuperarem o prestígio perdido.

4.1 - Avaliação externa

Vitor Alaiz et al (2003, p. 16), definem a avaliação externa como “aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes às agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”.

Essa conceptualização remete-nos para a modalidade de avaliação que se caracteriza pelo facto de ser realizada por agentes externos às instituições educativas, embora prevendo uma mínima participação de alguns membros da própria comunidade educativa avaliada. Esta conceptualização ainda remete-nos à origem da iniciativa da avaliação proposta por Santos Guerra (2002, p. 6), em que esta tipologia de avaliação é entendida como avaliação externa com carácter de imposição ou ainda poderá ser o resultado de uma solicitação ou iniciativa voluntária da escola. Segundo o mesmo autor, sempre que a avaliação tem carácter de imposição coloca-nos perante um modelo de avaliação que está associado à prestação de contas ou *accountability*, e que, depreende-se dali, com reduzidas possibilidades de transformação, na medida em que, os protagonistas não são implicados no processo, cria resistências e as possíveis mudanças partem de recomendações dos agentes externos. O mesmo autor considera que esta tipologia de avaliação não pode ser encarada como uma iniciativa proporcionadora de mudanças significativas, como um exercício de participação ou como uma actividade de aprendizagem. Por outro lado, tal modalidade de avaliação poderá ser considerada como uma ameaça e aí resulta o desejo de “ficar bem na fotografia” perante os avaliadores, o que leva ao enviesamento e distorção da realidade observada. Sá (2009, p. 89) diz que quando assim é “o processo de avaliação transforma-se num jogo de gato e de rato, onde por cada tentativa de controlo, se podem mobilizar inúmeros dispositivos de oposição, subversão ou de fuga”. Santos Guerra complementa esta ideia dizendo que a avaliação imposta à escola é vista pelos avaliados como uma actividade de controlo que desencadeia, por parte dos mesmos, mecanismos de defesa que conduzem a uma imagem distorcida da realidade observada.

Da caracterização feita pelos supracitados autores entendemos que a avaliação externa com carácter de imposição parte da administração central e tem como funções: o controlo, a prestação de

contas, a regulação do sistema educativo e legitimação das políticas educativas. Caracteriza-se ainda por não envolver a comunidade educativa no processo de avaliação.

Santos Guerra (2002, pp. 16-17) apresenta uma tipologia de avaliação externa diferente, que ele denominou como: avaliação de iniciativa externa com carácter de proposta, é uma avaliação que poderá surgir de vários agentes ou entidades diversas (administração, equipa de avaliação externa, um investigador individual), todavia, implica uma negociação participada, o que *a priori* pode fazer com que os resultados sejam mais eficazes. O autor considera ainda que tão ou mais importante que o ponto de vista do avaliador é a natureza da decisão de realizar a avaliação.

4.2 - Avaliação interna

Alaiz et al (2003, p. 16) definem a avaliação interna como:

“Aquele em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como uma análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria”

Essa conceptualização da avaliação interna projecta-nos para a avaliação que é feita pelos próprios intervenientes na instituição em avaliação. Quanto a nós, consideramos que essa modalidade de avaliação é mais capaz de traduzir a complexidade da actividade educativa, na medida em que implica os atores da organização escolar no próprio processo de mudança que por sua vez possibilitará a melhoria necessária, por outro lado permitirá o desenvolvimento de mecanismos de auto-aprendizagem significativa, uma vez que tal aprendizagem é contextualizada.

Santos Guerra (2002, pp. 7-8) propõe duas formas de avaliação interna, diferenciando entre si em função dos participantes na mesma: avaliação de iniciativa interna sem facilitadores externos e avaliação de iniciativa interna com facilitadores externos. Na primeira dimensão o referido autor consubstancia uma avaliação que é de iniciativa da própria comunidade educativa, podendo ser de qualquer um dos elementos da comunidade. O autor diz que essa avaliação tem possibilidades de arrancar em boas condições, porque é algo assumido, desejado e considerado benéfico para a instituição em causa. Segundo o mesmo autor o problema começa a surgir em função da pluralidade dos elementos em questão, na medida em que, nem todos estão incluídos da mesma forma, daí que, podem surgir pessoas indiferentes à mesma, pessoas que lutam tenazmente para a evitar e ainda outras que tenham dúvidas importantes no que respeita ao seu desenvolvimento e posterior controlo.

Por outro lado, o facto dos protagonistas da avaliação serem os próprios autores da avaliação, o mesmo autor considera que traz consigo o perigo da perda de perspectiva, face aos interesses em jogo, devido à prática de ideias pré-concebidas, aos papéis institucionais em acção, corre-se o risco de uma avaliação menos objectiva, uma vez que faltará aos avaliadores em causa a perspectiva desapaixonada, porquanto estão pessoalmente comprometidos na acção. Na perspectiva de Santos Guerra (2002), ficou bem patente que a primeira opção de avaliação interna não é a mais viável, segundo as razões anteriormente citadas. Daí que, o autor sugere a segunda forma por considerá-la mais rica do ponto de vista do poder educativo da avaliação, uma vez que todo o processo será mediado por um amigo crítico, isto é, alguém que apoia, que estimula, que fornece aconselhamento técnico, que desempenha o papel de consultor mas não realizam a avaliação, porque tal acto é desempenhado pelos membros da organização. A possibilidade de tornar-se naquela avaliação que faz com que as escolas se transformem em autênticas comunidades aprendentes está facilitada, uma vez que a iniciativa é dos elementos da comunidade educativa, logo se empenham mais, e querem de facto identificar os problemas e adoptar estratégias para a sua resolução, daí tornar-se mais pragmática, não somente por causa da interacção com os facilitadores externos que normalmente são especialistas em avaliação e têm um conhecimento aprofundado da matéria, mas também porque desta experiência resultam actividades contextualizadas, com problemas concretos que afectam o quotidiano dos elementos da comunidade educativa, daí o processo de avaliação interna, poderá transformar-se numa actividade natural, em que os avaliados não se sentirão coagidos, nem ameaçados, não tendo portanto a necessidade de artificializar e nem representar para ficar bem na fotografia.

4.3 - A auto-avaliação

Esse conceito tem muitas vezes o mesmo significado de avaliação interna e usa-se de forma indiscriminada um ou outro para designar a mesma modalidade de avaliação institucional. Porém, há diferenças significativas na perspectiva de autores como Azevedo (2007), Macbeath (2004) e Alaiz et al (2003).

Azevedo (2007, p. 78) define a auto-avaliação institucional como “um processo concebido e administrado por uma instituição para o seu próprio, embora não exclusivo, uso”. Um outro autor (Macbeat, 2002, citado por Azevedo, 2007, p. 78), complementa essa conceptualização, ao conceber

a auto-avaliação como “um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende”.

As duas conceptualizações anteriormente citadas, na nossa perspectiva, complementam-se na medida em que, ambas têm como palco para a sua realização a realidade educacional escolar, no seu contexto real, enquanto palco das principais materializações. Por outro lado, pressupõe um processo negociado, consensual, uma vez que é um processo dialógico, colectivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade. Todavia, Azevedo (2007, p.78) considera que é “um conceito repleto de ambiguidade, pelo que carece de explicitação”.

Azevedo (2007), considerando a ambiguidade do conceito e as múltiplas modalidades e expressões da auto-avaliação, diz que, podem ser agrupadas em diversas categorias. O mesmo avança três formas de categorização em função dos seguintes pressupostos: em função da orientação interna ou externa da auto-avaliação, do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria e quanto às dimensões em análise (cf. Azevedo, 2007, pp. 78-79).

O autor supracitado considera que em função da orientação externa ou interna a auto-avaliação pode apresentar as seguintes características: decorrer da avaliação externa da escola; ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central (por exemplo, pela inspecção); ter fins internos ou externos, estar integradas na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas e ser feita à medida da escola.

Do ponto de vista da relação entre avaliação e melhoria, pode apresentar as seguintes características: avaliação da melhoria da escola, com um formato para varias escolas; a avaliação da melhoria da escola numa só escola; a avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola e a avaliação enquanto meio de melhoria da escola, sob a forma de acção investigação, para uma escola.

Quanto às dimensões em análise, a auto-avaliação pode ter as seguintes características: as finalidades do sistema educativo na sua globalidade; as propriedades próprias do estabelecimento, explicitados no seu projecto, os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação; um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação; uma problemática específica e um programa institucional de desenvolvimento.

Azevedo (2007, p. 79) apresenta também as três principais correntes que influenciaram o desenvolvimento da auto-avaliação na Europa:

1ª - Os adeptos do desenvolvimento organizacional promoveram a auto-avaliação como estratégia de mudança, a partir da investigação-acção (diagnóstico, recolha da informação, concretização de acções, supervisão e avaliação da eficácia dessas acções) (cf. Azevedo 2007, p. 79).

2ª – A auto-avaliação surge como resposta alternativa à necessidade de prestação de contas, exigida pelas teorias da gestão escolar que prevaleceram nos anos 1980, (ibidem).

3ª – As novas perspectivas de gestão escolar (descentralização, autonomia, certificação de tipo ISO, etc.) incitaram os meios profissionais a mobilizarem-se contra as tendências de reduzir os profissionais a executantes vigiados e a favor de iniciativas que pudessem, de algum modo controlar, (ibidem).

De acordo com a literatura consultada muitos autores atribuem grande importância à auto-avaliação. Costa e Ventura (2005, p. 151) dizem “se o objectivo de determinada avaliação consistir na melhoria efectiva do funcionamento da organização, então a auto-avaliação surge como uma modalidade fundamental”. Para fundamentar esta ideia, Costa (2007, p. 231) recorre a Stufflebeam (2001), autor que afirma “os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo”.

Por sua vez Natércio Afonso (2000), justifica a importância da auto-avaliação nas organizações educativas, apresentando três motivações para a prossecução da mesma: a auto-avaliação permite às escolas melhorar o seu desempenho, partindo da identificação de áreas problemáticas e da procura de soluções para os problemas detectados, o que poderá permitir aos actores educativos resolver mais facilmente os problemas com que se deparam resultando daí satisfação pessoal; a auto-avaliação pode constituir-se como um instrumento de marketing escolar, a revelação dos resultados junto da comunidade escolar (pais e encarregados de educação, autoridades locais e organismos de tutela) permite dar relevo aos pontos fortes do desempenho organizacional, o que origina credibilidade e, portanto mais apoios e mais recursos; e a auto-avaliação permite gerir a pressão desencadeada pela avaliação externa institucional, na medida em que, identificados os pontos fracos, é possível delinear estratégias de desenvolvimento adequadas ou preparar uma argumentação fundamentada em relação às fragilidades detectadas pelos serviços de avaliação externa, (cf. Afonso, 2000, p. 214).

Como já fizemos referência subscrevemos as ideias de Natércio Afonso, no que concerne às vantagens da auto-avaliação das escolas e acrescentamos outras vantagens, nomeadamente: ajuda a escola a prestar um serviço educativo de qualidade, preparando os alunos para o mercado cada vez

mais competitivo; Consolida a democracia, baseada na participação da comunidade educativa, e partilha de responsabilidades; exige da parte dos dirigentes escolares maiores responsabilidades e transparência na prestação de contas; permite a rentabilização dos recursos, sempre limitados da sociedade e permite introduzir mudanças e melhorias no eixo pedagógico, para aumentar o nível de sucesso dos alunos.

Se por um lado, a auto-avaliação apresenta uma série de vantagens, apresenta igualmente algumas limitações, decorrentes da própria natureza complexa da escola enquanto organização e tal como refere Pfeffer (1981, p. 297), citado por Costa (2005 p. 1), “as organizações, em geral não primam pela introspectividade e desenvolvem esforços para evitarem ser avaliados”. E continua dizendo Pfeffer (1994, p. 297), citado por Costa e Ventura (2005, p. 1), “sabemos também que as escolas, em particular, evitam olhar para traz [...] e muitas vezes até se eximem de olhar para a frente”, daí que identificamos as seguintes dificuldades para a auto-avaliação de escolas: falta de tradição de auto-avaliação, que a torna geradora de incerteza, pois põe a “nu” a falta de exemplos a seguir, encontrando-se desta forma grandes barreiras na sua aceitabilidade; falta de motivação dos participantes para realizarem uma tarefa não remunerada; implica custos e leva tempo, que é outro factor que está cada vez menos disponível e às escolas foram sempre atribuídas capacidades para avaliarem o normal (desempenho dos alunos; as actividades pedagógicas dos professores), mas não o que se revela excepcional (sua característica organizacional) daí uma certa resistência como evidenciamos anteriormente.

Para além das dificuldades da auto-avaliação anteriormente apresentadas o autor Santos Guerra (2003, p. 171) elenca um conjunto de problemas a serem evitados durante a realização da auto-avaliação. Na perspectiva de Santos Guerra (2003, p. 171), esses problemas “poderão paralisar o processo”. Por conseguinte ele apresenta as seguintes razões: a resistência de alguns professores a serem observados, a serem sujeitos de avaliação. O autor considera que tal pode acontecer, porque acreditam que a avaliação em curso é para prejudicá-los em aspectos como: a sua expulsão da escola, evitar a sua promoção, excluí-los de um projecto ou simplesmente ridicularizá-los; o carácter individualista da função docente, isto é, a actividade profissional docente assenta num forte individualismo, daí que não é fácil abordar a tarefa de um projecto de avaliação institucional. Também porque a sala de aula converte-se num reduto de cada professor, onde este age em conformidade com aquilo que sabe melhor, apoiando-se no direito à liberdade científica e a falta de motivação profissional, isto é, este autor considera que apesar de os professores iniciarem a sua actividade com entusiasmo,

lentamente são derrubados por situações frustrantes. Daí que, um professor pouco motivado dificilmente entraria num projecto de auto-avaliação e a sua atitude mais natural poderá ser a rejeição, a falta de colaboração e o menor comprometimento possível.

5 - Avaliação e desenvolvimento organizacional

Para a centralidade do debate sobre a avaliação das escolas, são mobilizados diferentes enfoques ou razões desde a maior visibilidade, autonomia e responsabilização, que cada vez mais se atribui às organizações educativas, à prestação de contas que lhes é exigida por diversos agentes, a exiguidade de recursos financeiros do estado com a consequente necessidade de redução de custos, através de processos rigorosos de controlo, racionalização da gestão. Por outro lado, reconhecer a avaliação como estratégia de melhoria do desempenho dos estabelecimentos de ensino, como mecanismo de gestão ao serviço do seu desenvolvimento organizacional.

Tendo subjacente as razões acima mencionadas, questionamos quem são os destinatários dessa avaliação, de que avaliação estamos falando e para que fins avaliamos?

Situarmo-nos nesse campo de questionamento sobre a avaliação de escola é extremamente complexo e de difícil enquadramento, na medida em que, essa temática, segundo Costa e Ventura (2005, p. 1) “inclui pressupostos políticos, históricos, pedagógicos, organizacionais e de gestão, cada um dos quais com diversos enfoques e teorizações subjacentes”. Acrescenta-se a todas essas razões mencionadas o facto dos utentes dos serviços educacionais exigirem informações e indicadores que lhes possibilitem escolher que escolas com que condições, a partir daí resultam outras questões políticas controversas, uma vez que se questiona, que escolas para que clientes? Outro dado importante a evidenciar é o emergir de um conjunto de transformações sociais cada vez mais complexa que desafiam as escolas a apresentar respostas actualizadas, ajustadas e que consigam responder a essas inúmeras demandas. A partir daí, a avaliação educacional terá sido eleita com a finalidade de promover o desenvolvimento organizacional, colocando-o no centro da agenda educativa e constituindo-se numa das prioridades das políticas educativas da generalidade dos países.

É nessa perspectiva de ideias que convocamos Costa e Ventura (2005) para elucidar essa importante dimensão da avaliação organizacional no que concerne aos destinatários da avaliação. Segundo os autores, os destinatários da avaliação são três: avaliar para o mercado, avaliar para o relatório e avaliar para a melhoria (para nós). Na perspectiva dos mesmos autores “corresponderão

grosso modo, a três concepções de perceber/assumir os processos de avaliação institucional de escolas” (Costa e Ventura, 2005, p. 2).

Para a elucidação das três concepções apontadas, os autores em causa, concebem uma referencialização com base nos seguintes critérios: conceito de cada uma delas, os destinatários, os objectivos, os conteúdos, os procedimentos e a concepção de escolas de cada uma delas.

Segundo os autores supracitados avaliar para o mercado consiste numa “avaliação num cenário em que as instituições tenham de competir umas com as outras para se manterem vivas, pois estão dependentes dos clientes para continuarem a poder assegurar a oferta do seu produto” (*ibidem*).

Os mesmos autores anteriormente citados apontam os indicadores que devem regular estes três tipos de avaliação, nomeadamente: os destinatários, os objectivos, os conteúdos, os procedimentos e a concepção de escola subjacente a este tipo de avaliação.

No que concerne aos destinatários, estes autores dizem que se destina ao exterior, ao consumo externo, aos clientes potenciais (crianças, alunos e respectivas famílias); quanto aos objectivos, consiste na captação de clientes, procurando mostrar e publicitar as dimensões e os indicadores mais favoráveis do desempenho organizacional; no que aos conteúdos diz respeito, trata-se de uma avaliação essencialmente sumativa comparativa (valorizando os diversos *rankings*), facilmente comunicável (podendo ser utilizada uma estratégia de *marketing*), identifica qualidade com: classificações nos testes, infra-estruturas, recursos físicos, financeiros e didácticos, dimensão da procura; quanto ao indicador procedimentos, não necessita de ser participada, podendo ficar a cargo do director, de uma equipa da sua confiança ou de um gabinete externo de avaliação e no que concerne à concepção de escola está subjacente a escola como empresa educativa, à qual subjaz uma lógica racionalizadora e eficientista e onde os líderes serão entendidos como heróis e visionários e os professores e educadores como meros funcionários que executam a visão do líder (cf. Costa e Ventura, p. 2).

Para os autores em destaque (Costa e Ventura, 2005), a avaliação para o relatório é aquela que se preocupa em responder ao cumprimento das exigências legais, quer estas sejam de origem externa (inspecção, administração educativa), quer brotem da própria instituição (Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico).

No que diz respeito à avaliação para o relatório, tem como destinatários, instancias institucionais externas e/ou internas; o seu objectivo consiste em cumprir os procedimentos legais, designadamente, responder à verificação da conformidade legal por parte dos diversos inquiridores; quanto aos conteúdos, trata-se de uma análise essencialmente descritiva, que se traduz no elenco

linear das várias actividades desenvolvidas ao longo do ano, normalmente com informações justapostas dos diversos sectores, sem uma análise global e holística; no que concerne aos procedimentos, realiza-se segundo um processo pouco participado pelos vários agentes escolares, ficando a cargo de uma equipa formalmente indigitada para proceder à recolha das informações e à sua compilação, tem como concepção de escola a *burocracia ritualizada* e a avaliação como um ritual de fachada para efeitos predominantes de consumo exterior.

Avaliação para a melhoria consiste num processo de auto-avaliação, da iniciativa da própria instituição que se quer avaliar, com o compromisso e o envolvimento de todos, ou seja uma avaliação dos próprios para os próprios em ordem à melhoria do seu desempenho (cf. Costa e Ventura, 2005, pp. 2-3).

No que diz respeito aos seus indicadores, a avaliação para a melhoria, tem como destinatários, a própria escola, o “nós” organizacional, todos os actores da comunidade educativa, mas também tem a possibilidade de comunicar com instituições ou pessoas que transcendem essa dimensão; tem como objectivo perceber as práticas e os resultados atingidos em ordem à sua constante melhoria; quanto aos conteúdos é uma avaliação preocupada em identificar os problemas, as áreas menos conseguidas em termos de desempenho, centrando-se na melhoria das práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos alunos, no sentido de encontrar estratégias de resolução de problemas, o pendore deste tipo de avaliação é mais pragmático, no sentido de resolução de problemas concretos; quanto às formas de proceder, são os próprios membros da comunidade educativa que através da sua participação activa, decidem sobre o processo de construção das dimensões, dos modos e dos instrumentos a avaliar, podendo socorrer de apoios externos facilitadores do processo; tem como concepção de escola subjacente, a escola como comunidade de aprendizagem, isto é a escola que aprende, que aposta na aprendizagem organizacional como um processo democrático, de construção colectiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros, (cf. Costa e Ventura, 2005, pp. 3-4).

Capítulo 3: Metodologia de investigação e caracterização do objecto de estudo

1 – Algumas considerações metodológicas

Para respondermos às perguntas formuladas anteriormente (pergunta de partida), decidimos optar pelo estudo de caso, na medida em que é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar, ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores, o que constitui nosso objecto de estudo na presente investigação, isto é, o estudo da avaliação da organização e gestão de Escola Secundária pública. Um objecto de estudo muito complexo, por se tratar de uma escola que por sua vez é uma organização muito complexa e constituída por diversos actores. Optamos por esta metodologia, porquanto, queremos compreender em profundidade uma estrutura específica, o domínio da organização e gestão da Escola Secundária em estudo, concretamente nos seguintes aspectos: quais as práticas avaliativas no domínio da concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade de organização e gestão e qual a influência daquelas práticas sobre a gestão dos recursos humanos, a gestão dos recursos materiais e financeiros, as práticas de envolvimento parental e de outros elementos da comunidade educativa, e a equidade e justiça na distribuição dos recursos educativos. Reiteramos mais uma vez que escolhemos o estudo de caso por apresentar inúmeras

vantagens: produz informação de fácil entendimento, o que facilita a compreensão e a comunicação entre os pares; foca pontos únicos que se perderiam num estudo de larga escala; relata com muito pormenor, a situação em estudo, o que proporciona uma maior compreensão da realidade; o conhecimento que origina pode ser aplicado noutros casos similares, também pode ser aplicado por um único investigador, que é o nosso caso.

Outra razão que nos levou a optar pelo estudo de caso é o facto de ser uma metodologia que utiliza várias técnicas de recolha de dados, isto é, como considera Sá (1997, p. 16) “o estudo de caso não é um método, mas um guarda-chuva sobre o qual se abriga uma família de métodos de investigação”. Outro autor reforça esta ideia ao afirmar que o estudo de caso pode incluir as seguintes técnicas de investigação: “observação, observação participante, entrevista, análise de conteúdo, questionários, pesquisa documental e pesquisa etnográfica” (Martins 2006, p.23).

Porque cada escola encerra um conjunto de características peculiares, fazendo com que não existam escolas iguais, entendemos que a metodologia mais viável para estudar este fenómeno é o estudo de caso. Porque como considera Santos Guerra (2002, p. 240), “uma forma importante de conhecer a natureza e a dinâmica das escolas é através da investigação em cada uma delas, a partir das chaves precisas da sua configuração, do seu estilo e do seu funcionamento”.

Em suma, compreendemos que aplicar a abordagem de estudo de caso e as suas diferenciadas técnicas na recolha de informações é muito importante, na medida em que a utilização de técnicas diversificadas através de instrumentos diferenciados permite superar os perigos da parcialidade e da limitação intrínsecas do uso de um só instrumento de recolha de dados, isto é, para obter dados fiáveis é fundamental a utilização de instrumentos de distinta índole que permitam comparar e superar as limitações dos outros.

Todavia estamos cientes que o estudo de caso tem as suas limitações: risco de maior subjectividade, principalmente pelo risco de “imposição” da perspectiva do investigador; alongamento no tempo, o que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros; manipulação inconsciente de dados, que pode ocorrer tanto no observador como no observado; os resultados não são generalizáveis, pelo menos na base da sua representatividade estatística; assegurar a validade interna constitui um problema a que o investigador tem de estar sempre atento.

1.1 – As entrevistas

Como afirmam Carmo e Ferreira (1998, p.123), “o inquérito é usado de uma forma precisa para designar processos de recolha sistematizada no terreno susceptíveis de poder ser comparado”. Segundo estes autores o inquérito subdivide-se em dois tipos: inquérito por entrevista e inquérito por questionário. Ainda de acordo com os mesmos autores (*ibidem*) estes tipos de instrumentos de recolha de informações em Ciências Sociais “estruturam-se segundo duas variáveis: o grau de directividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no acto da inquirição”. Esquematicamente, os autores anteriormente citados apresentam quatro tipos de inquéritos resultantes do cruzamento das duas variáveis anteriormente apresentadas, conforme o quadro ilustrativo a seguir:

Grau de directividade das perguntas	Situação do investigador no acto da inquirição	
	Está presente	Está ausente
Menor directividade	A – Entrevista pouco estruturada	C – Questionário pouco estruturado
Maior directividade	B – Entrevista estruturada	D – Questionário estruturado

(cf. Carmo e Ferreira 1998, p.124)

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193), “nas suas diferentes formas, os métodos de entrevistas distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana”. Assim sendo apresentam algumas vantagens desta técnica: “permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados; caracterizam-se por um contacto directo entre os investigadores e os interlocutores” (*ibidem*).

Ainda no que concerne às entrevistas Carmo e Ferreira (1998, p. 128) referem que a aplicação da entrevista depende de certos contextos e apontam duas situações em que a entrevista é particularmente vantajosa na recolha de informações:

“Nos casos em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la;

Em situações em que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias recorrendo a informadores qualificados como especialistas ou líderes da população alvo que pretende conhecer”.

De acordo com as múltiplas situações em que podem ocorrer, as entrevistas assumem diversos formatos de modo a adequar-se convenientemente às contingências do ambiente e aos objectivos que o investigador se propõe atingir. Daí que Sá (1997, p. 16), baseando-se em Wragg (1984), observe que “se pode distinguir três tipos de entrevistas: estruturadas, semi-estruturada e não estruturadas”.

O autor apresenta igualmente as características de cada um dos tipos de entrevistas. Assim sendo, a estruturada identifica-se com o inquérito por questionário e baseia-se num guião que prescreve o tipo de perguntas e a ordem por que devem ser feitas, e as respostas são frequentemente do tipo sim/não. Ainda segundo o autor a entrevista semi-estruturada confere maior latitude na resposta ao entrevistado, embora todos os entrevistados sejam sujeitos à mesma questão. No que concerne à entrevista não estruturada, o autor diz que também pode ser designada por entrevista em profundidade, em que o entrevistador usa uma técnica não directiva, na medida em que confere grande liberdade de acção ao entrevistado, (cf. Sá, 1997, p. 16 – 17).

A escolha da entrevista para alcançarmos os objectivos propostos decorre das suas vantagens anteriormente apresentadas, principalmente da entrevista semi-estruturada que foi utilizada no nosso estudo, porque para além das vantagens evidenciadas constitui um rico instrumento capaz de possibilitar o acesso a informações significativas.

Tendo subjacentes os tipos de entrevistas anteriormente apresentados, escolhemos a entrevista pouco estruturada na perspectiva de Carmo e Ferreira (1998), ou ainda como refere Santos Guerra (2003, p. 92) entrevista semi-estruturada, porque é uma técnica de recolha de informações que apresenta muitas vantagens, tal como refere o autor: “na entrevista semi-estruturada não existe uma total entrega à improvisação, nem uma estratégia de bombardeamento rígido de perguntas ordenadas”. Porquanto é uma técnica que permite ao entrevistador estar aberto a qualquer fluxo de informação imprevista que possa surgir durante a conversa.

No nosso estudo entrevistamos três grupos de protagonistas constituintes da comunidade educativa da Escola Petra, designadamente: os membros do Conselho Directivo, os professores e os Encarregados de Educação. A escolha dos elementos do Conselho Directivo é facilmente perceptível tendo em conta o tema, Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Secundárias e o objectivo geral, nomeadamente avaliar o modo de funcionamento das várias componentes da organização e gestão das Escolas Secundárias públicas: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e equidade e justiça.

Antes da realização das entrevistas com os nossos inqueridos (elementos da comunidade educativa da Escola Petra), tivemos o cuidado da realização de pré-testes dos nossos guiões de entrevistas com profissionais que se enquadrassem nos critérios definidos para a selecção da nossa amostra. Assim sendo entrevistamos, uma professora da Universidade de Jean Piaget de Cabo Verde que antes exerceu as funções de Directora de uma Escola Secundária na Praia, entrevistamos um professor que no presente ano lectivo (2010/11) exerceu a função de Subdirector Pedagógico numa das Escolas Secundárias de Santiago Norte e entrevistamos um Encarregado de Educação que já exerceu a função de representante da Associação dos Encarregados de Educação numa Escola Secundária da Praia (Miraflores).

Propusemos entrevistar quatro elementos do Conselho Directivo: Director da Escola e os respectivos Subdirectores Pedagógico; Administrativo e Financeiro; Assuntos Sociais e Comunitários. Tal como fizemos referência anteriormente, solicitamos a colaboração destes elementos através de uma carta de negociação³, explicitando os nossos objectivos e enviamos a proposta de um guião de entrevista correspondentes às áreas jurisdicionais de cada um dos elementos supramencionados. Seguidamente marcamos e combinamos a data, o local e a hora da realização da entrevista. Todos os implicados concederam-nos a sua entrevista nos seus respectivos gabinetes individualmente. A primeira entrevista realizada foi com a Subdirectora para Assuntos Sociais e Comunitários que aconteceu nos meados do mês de Maio. As entrevistas com o Director da Escola e com o SDP aconteceram nos meados do mês de Julho.

Não conseguimos realizar a entrevista com o Subdirector Administrativo e Financeiro, porque este, apesar de inicialmente ter demonstrado disponibilidade foi adiando constantemente a realização da entrevista até ao presente momento da redacção do trabalho empírico, interpretamos este adiamento como um sinal de recusa, daí que procuramos suprir algumas informações importantes nas entrevistas com outros membros do Conselho Directivo e com os professores e secretário da Escola.

Com relação aos professores, os participantes foram seleccionados com base numa combinação de critérios: um dos critérios observados foi o ano de serviço dos professores na referida escola, a experiencia profissional (anos de serviços no geral), cargos desempenhados na estrutura da escola como coordenadores de disciplina, directores de turma, cargos no conselho Directivo, por indicação dos coordenadores de disciplina, da interacção resultante do contacto na sala dos professores, da disponibilidade em conceder a entrevista. De acordo com a natureza do nosso trabalho, constituir uma amostra com base nos princípios estatísticos para se obter uma amostra

³ - A carta e os guiões de proposta da entrevista foram enviados no início do mês de Maio do ano em curso.

“representativa” da população, não é muito pertinente (nem viável), na medida em que não pretendemos generalizar os nossos resultados, ou mais concretamente não pretendemos fazer inferências globais. Daí que, a nossa amostra é constituída essencialmente por professores que já desempenharam alguma função na estrutura da organização e gestão da escola em estudo, e que já estão nesta escola há mais de dois anos lectivos. Inicialmente identificamos os possíveis professores através da aplicação de um questionário acerca da situação laboral e pessoal dos mesmos, desde assuntos como anos de serviço, formação profissional e académica, cargos desempenhados na escola, cargos que estão a desempenhar actualmente. Seguidamente identificamos 15 professores como possíveis alvo de entrevista. Procedemos ao contacto explicando os nossos objectivos, a nossa motivação e a pertinência da realização do trabalho em curso. Dos quinze professores contactados inicialmente só conseguimos entrevistar oito. As entrevistas foram codificadas de acordo com a ordem de realização, por exemplo (pf. 1, pf. 2, etc).

As entrevistas decorreram durante os meses de Junho e Julho de 2011. O palco da sua realização foi diversificado, desde sala de coordenação, sala do Conselho de Disciplina, sala multifunções e também em casa dos professores, caso concreto de três entrevistas. Para a realização das entrevistas, todos os professores receberam um guião com a proposta das entrevistas, em que puderam sugerir, alterar algumas questões que constavam da proposta de entrevista.

No que aos Encarregados de Educação diz respeito, as informações para os contactar e localizar foram-nos fornecidos essencialmente pela SDASC, pelos professores e pelos funcionários da área administrativa da escola. Um dos critérios inicialmente traçados para os seleccionar foi identificar os Encarregados de Educação que já tiveram alguma participação nos órgãos de Organização e Gestão da escola como representantes eleito dos seus pares. Apesar de algumas indicações, não conseguimos identificar ninguém que o tenha feito. Porém, conseguimos localizar um EE que esteve presente no acto da constituição da Assembleia de Escola realizado em Outubro de 2008, segundo o mesmo. Fizemos vários contactos, distribuimos a proposta de entrevista, explicamos os nossos objectivos, mas a maioria dos contactados recusaram alegando que não estavam por dentro dos assuntos da organização e gestão da escola. Entretanto conseguimos entrevistar seis EE, dos quais transcrevemos apenas quatro entrevistas para a análise das informações, visto que nas outras duas, a maioria das respostas foram “não sei”, “nunca ouvi falar”. Também as entrevistas dos EE foram codificadas de acordo com a ordem de realização, por exemplo (EE 1, EE 2, etc).

Como já fizemos referência, as informações foram recolhidas com base em entrevistas semi-estruturadas, aplicadas de forma integrada, na medida em que, primeiramente houve um

entendimento das pessoas entrevistadas do que era requerido delas no papel de entrevistadas e dias depois demos início às entrevistas. Resultante da combinação com os professores, com os Encarregados de Educação e os membros do Conselho Directivo, todas as entrevistas foram gravadas em registos magnéticos, mediante a autorização dos entrevistados. Num primeiro momento alguns dos entrevistados, questionaram-nos acerca da confidencialidade dos registos magnéticos, mas foi-lhes garantido o uso exclusivo das informações prestadas para uso académico, isto é, elaboração da tese de dissertação e ainda a gravação dos mesmos em computadores com códigos e senhas de acesso, disponível apenas para o autor da tese.

No início da realização das entrevistas tivemos de acordar a língua a ser utilizada durante a realização das mesmas, porque havia duas possibilidades, a língua materna caboverdiana (o crioulo) ou a língua oficial (o português). A escolha da língua foi ao critério do entrevistado, a maior parte deles escolheu a língua caboverdiana, por isso tivemos de fazer a tradução para a língua portuguesa no momento da transcrição. O crioulo é a língua de comunicação no quotidiano do povo caboverdiano, por enquanto não oficial, enquanto a língua portuguesa é a língua oficial utilizada normalmente nos ambientes formais.

1.2 – Questionários

De acordo com a categorização de Carmo e Ferreira (1998, p. 124) o que distingue o inquérito por entrevista do inquérito por questionário é a variável situação do investigador no acto da inquirição, isto é, a situação presencial do investigador. Todavia estes mesmos autores (1998, p. 137) fazem alerta dos cuidados que devem ser observados na elaboração dos questionários, em que um conjunto de procedimentos deve ser respeitado para aplicação de qualquer investigação: desde a definição rigorosa dos seus objectivos, formulação de hipóteses e questões orientadoras, seleccionar a amostra adequada, elaborar os instrumentos em si, testá-los, etc. (cf. Carmo e Ferreira, 1998, p. 137).

Os questionários aplicados aos professores foram elaborados tendo em conta o grau de conformidade em relação a certas informações, isto é, visaram a recolha de informações prévias que nos possibilitassem o conhecimento do corpo docente da escola, para podermos identificar os possíveis entrevistados no âmbito da realização de questões acerca da organização e gestão da escola. Aplicamos 54 questionários, isto é, a todos os professores da Escola Petra com o intuito de conhecermos a situação laboral dos mesmos. Quisemos saber: o grupo disciplinar a que pertencia

cada professor, o género dos mesmos, a função desempenhada na estrutura organizativa da escola, anos de serviço na docência, anos de serviços prestados na Escola Petra, formação académica/profissional e vínculo com o Ministério da Educação. Por isso, privilegiamos questões fechadas, em que os inquiridos foram convidados a escolherem as respostas em função das opções apresentadas, escolhendo aquilo que se adequava à sua situação. Escolher, ordenar um determinado número de respostas que considerassem mais adequada de acordo com o critério apresentado.

Na categorização de Carmo e Ferreira (1998, p. 124), o questionário que nós aplicamos é do tipo questionário estruturado. Na perspectiva de Wragg (citado por Virgínio Sá, 2007, p. 16), apresenta semelhanças com a entrevista estruturada, na medida em que “identifica-se com o inquirido por questionário”.

1.3 – Análise de documentos

Ancorados em Santos Guerra (2003), desde o início da nossa investigação solicitamos um pedido de autorização formal, através de uma carta dirigida aos responsáveis da escola Petra, para além da autorização para a entrada e permanência no espaço educativo, solicitamos o acesso a um conjunto de documentos escritos que nos pudessem orientar e conhecer melhor os aspectos relacionados com a organização e gestão da Escola. Na referida petição (carta), identificamos os documentos que gostaríamos de ter acesso: Regulamento interno 2009-2011, Projecto Educativo de Escola, Planos anuais de actividades, Relatório da Avaliação de Aprendizagem do ano lectivo 2010, Actas das reuniões do Conselho Directivo, Actas de reunião do Conselho Pedagógico, Actas das reuniões da Assembleia de Escola entre outros que se verificassem necessários e que não foram mencionados. Depois de dois meses na escola, nenhum dos documentos nos foram facultados, por isso, solicitamos mais uma vez aos responsáveis da escola (Subdirectores: Pedagógico e Administrativo) e disseram-nos que não tinham a autorização do Director da Escola para pôr-nos em contacto com os referidos documentos. Fomos ter com o director e ele disse-nos por sua vez que os referidos documentos estavam arquivados e que nos facultaria uma cópia de alguns deles. Disse-nos igualmente que alguns destes documentos estavam a ser construídos e que outros precisavam de organização e selecção dos que são confidenciais. Durante os sete meses (Janeiro a Julho) em que frequentamos a escola, não foi possível aceder aos documentos solicitados. Começamos a perceber da parte dos responsáveis alguma resistência, por isso, adoptamos a estratégia de procuramos

alternativas para recolhermos as informações que precisávamos através das conversas informais com os professores, e sobretudo com aqueles que já exerceram cargos no Conselho Directivo da Escola (três professores, sendo dois subdirectores pedagógicos e uma subdirectora para assuntos sociais e comunitários). A partir desse diálogo conseguimos perceber algumas *nuances* do funcionamento da escola, por exemplo ficamos a saber que nos últimos três anos, a subdirectão pedagógica teve três subdirectores diferentes e que a subdirectão dos assuntos sociais e comunitários teve duas subdirectoras diferentes.

Todavia, quanto à análise documental, queríamos ressaltar as seguintes: Diploma: do Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, a Lei de Bases do Sistema Educativo caboverdiano, o Estatuto do Pessoal Docente, o Estatuto dos Alunos dos Estabelecimentos do Ensino Secundário, Lei orgânica do Sistema Educativo caboverdiano, entre outros.

1.4 – Observação não participante

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 197) dizem que “a observação directa constitui o único método de investigação social que captam comportamentos no momento em que eles se produzem, sem mediação de um documento ou de um testemunho”. Por seu turno Costa (1986) reforça esta perspectiva ao dizer que na observação directa, o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador.

Ainda segundo os mesmos autores, “as observações sociológicas incidem sobre comportamentos dos actores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 197). Assim sendo, ao longo do nosso trabalho que decorreu na escola durante os meses de Janeiro a Julho, foi maioritariamente ocupada em conversas informais com os docentes na sala de professores. Esta actividade proporcionou-nos a oportunidade de nos inteirarmos sobre ocorrências na vida da escola, que não tivemos acesso através dos meios escritos. Dessa interacção com os nossos interlocutores, identificamos os “informantes privilegiados”, pela posição de destaque que vieram ocupar no quadro do nosso objecto de investigação.

Optamos pela variante observação não participante, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992, p. 198), uma vez que o nosso objectivo consistia em interagir com os nossos interlocutores numa perspectiva informal para podermos entender e compreender as lógicas de funcionamento da

escola. Por isso, o palco principal para a materialização dos nossos objectivos foi a sala dos professores, espaço aberto e de convivência dos professores, onde estes exteriorizam o seu estado de espírito, tanto no que tange às motivações, como no que tange às suas insatisfações com a sua actividade laboral, feitos através de comentários, ou até participando em debates sobre temas diversos do quotidiano escolar emitindo opiniões ou abstendo de os emitir. Daí que, a recolha destes subsídios se afigurara como significativa e pertinente para a compreensão da problemática da nossa investigação.

Durante a nossa estadia na escola, tivemos ainda a oportunidade de participar numa palestra subordinada ao tema: Família e Sexualidade, cujos participantes foram os pais e ou Encarregados de Educação, o evento foi presidido pelo Delegado de Saúde local. O objectivo da palestra foi sensibilizar a família para a problemática da sexualidade, no momento em que se encontrava mais de uma dezena de alunas grávidas na escola. Palestra organizada e promovida pela Subdirectão dos Assuntos Sociais e Comunitários.

Participamos igualmente, na reunião ordinária da abertura do 3º Trimestre, em que a ordem do dia foi a avaliação e balanço do trimestre anterior.

Também realizou-se uma reunião do Conselho Pedagógico no final do 2º Trimestre (final do mês de Maio), solicitamos a autorização para nossa participação, mas tal não foi concedido pelo Subdirector Pedagógico alegando que a reunião se destinava apenas aos coordenadores para a indicação de directrizes sobre a avaliação de aprendizagens.

Durante o nosso trabalho de campo na escola não presenciamos nenhuma reunião com os Encarregados de Educação, e nem encontros da Assembleia de Escola.

Ainda durante o nosso trabalho de campo registamos no nosso relatório, a contestação pelos alunos da atitude de um professor e na sequência recusaram assistir as aulas com o referido docente. Tivemos conhecimento que o problema foi resolvido através da substituição do docente implicado por um outro do mesmo colectivo (mesma área disciplinar).

2 – Razões da escolha do contexto para a realização da investigação

A selecção da escola onde desenvolvemos o nosso estudo resulta da combinação de diversos factores. Uma primeira aproximação a esta escola ocorreu cerca de três anos antes de iniciarmos a presente investigação, numa perspectiva totalmente diferente, já que na altura recolhíamos dados para

o nosso trabalho de monografia (licenciatura). O contacto tido com a escola foi de uma valia extraordinária, na medida em que, possibilitou um conhecimento aprofundado da realidade contextual da mesma. Ainda do contacto resultou a oportunidade de conhecer um projecto inovador na área da escola inclusiva que estava sendo estudado e que posteriormente deveria ser implementado. Na sequência disso tivemos um contacto privilegiado com os responsáveis da mesma (Director e Subdirector Pedagógico), resultando em diálogos permanentes sobre vários aspectos funcionais da escola. De lá para cá mantemos em contacto permanente dentro de um quadro institucional, uma vez que temos feito vários intercâmbios entre as nossas escolas (nós na qualidade de professor do ensino secundário). Desse contacto privilegiado suscitou o nosso interesse em realizar a nossa investigação para a construção da nossa dissertação nesta escola. Desde logo reúne todos os critérios definidos na construção do nosso objecto de estudo, por ser uma Escola Secundária. Esta característica permite-nos avaliar a sua organização e gestão que constitui o nosso objecto de estudo.

Outro factor preponderante na sua selecção é o facto da sua localização geográfica que nos possibilita o acompanhamento, o mais próximo possível dos protagonistas que pretendemos estudar. Por outro lado situar-se no meio rural, longe dos serviços centrais (Ministério da Educação), em que o controlo/fiscalização da Inspeção Geral da Educação ser escassa, confere-lhe algumas características que consideramos pertinentes e significativas no quadro da nossa investigação. Esta caracterização feita por nós, pode sugerir a leitura de um caso que reúne as condições indispensáveis do fenómeno em análise. Porém, a sua selecção resulta tão-somente das razões anteriormente apresentadas, porquanto todas as escolas secundárias caboverdianas têm as mesmas características do ponto de vista normativo e legal, já que o sistema educativo caboverdiano assenta num modelo normativo centralizado, isto é, há uma característica comum entre a organização e gestão das Escolas Secundárias caboverdianas.

Para a realização de uma avaliação explícita, rigorosa, estrutural, dinâmica, pertinente, consensual e dialógica numa escola sobretudo é fundamental contar com a colaboração de todos os membros da comunidade educativa, ou pelo menos quase todos, para podermos ter algum sucesso, fornecimento de dados fidedignos, pertinentes, evitar atitudes de rejeição e defesa por parte dos avaliados, evitar igualmente as atitudes defensivas e hostis, daí que, é imprescindível traçar uma estratégia de negociação com as pessoas que integram a organização objecto de avaliação. Esta negociação deve basear-se em princípios éticos, claros, transparentes e com propósitos muito bem definidos, porque como faz referência Santos Guerra (2003, p. 72), “o sucesso da negociação

reside na clareza, na transparência de propósitos [...] será importante conseguir que os sujeitos da avaliação compreendam em quê, porquê e como irão beneficiar dessa avaliação.”

Tendo subjacente o princípio de negociação supracitado, procedemos da seguinte forma para a facilitar o nosso acesso ao campo onde desenvolvemos o nosso estudo: como já fizemos referência, temos relações cordiais com alguns elementos da comunidade educativa, porém percebemos que seria fundamental haver a colaboração de todos, daí que, num primeiro momento, endereçamos uma carta aos responsáveis da escola, onde explicitamos os nossos objectivos, a natureza do nosso trabalho, os métodos que pretendíamos utilizar, ainda solicitamos a devida autorização para a recolha de dados, a colaboração de todos os membros da comunidade educativa. Também tivemos a preocupação de mencionar na referida carta que os dados recolhidos seriam alvo de um tratamento estritamente académico, sendo preservada a confidencialidade e anonimato dos informantes, visto que não mencionaremos no nosso trabalho de dissertação nem o nome da escola investigada nem o concelho onde se localiza, visto que, a recolha dos dados têm a única e exclusiva finalidade a construção da tese de mestrado.

3 – Caracterização do contexto de investigação

3.1 – Caracterização geral da escola objecto de investigação

A escola objecto da nossa investigação localiza-se na ilha de Santiago num dos seus nove concelhos, na região centro, numa região predominantemente rural, apesar de ter sido elevada à categoria de cidade recentemente. No concelho há delegações dos principais serviços públicos, funcionando em imóveis particulares por arrendamento, já que é notável a falta de infra-estruturas nesta cidade. A principal actividade económica do concelho baseia-se essencialmente na actividade agro-pecuária com cerca de 63% da população a exercê-las. É um dos municípios do país com maior índice de pobreza, com cerca de 58,1% da população pobre, ou seja vivendo com menos de 43.250 escudos por ano. Neste concelho a profundidade da pobreza⁴ é de 24,1%, significando que 24 em cada 100 pessoas vivem, em média, com cerca de 32.870 escudos por ano⁵.

⁴ - Termo utilizado pelo INE, no âmbito do estudo realizado sobre o nível de pobreza em Cabo Verde no ano 2006.

⁵ - Fonte: Cartografia da Pobreza em 2001/02 (Dados do IDRF-2001/02)

É um concelho com cerca de dez mil habitantes de acordo com o censo 2000, distribuídos por 40 km². Sendo 53% da população total pertencer ao sexo feminino e os restantes 47% do sexo masculino. Ainda, segundo os dados do citado estudo, (48%) da população tem menos de 14 anos, 38% tem idades compreendidas entre 14-50 anos e apenas 14% preenche a camada da população com 50 ou mais anos. Deste modo, infirma-se o concelho tem uma população relativamente jovem, à semelhança de todos os concelhos caboverdianos.

Segundo os dados do QUIBB⁶ 2007, verifica-se por um lado, que a taxa de alfabetização da população com 15 e mais anos é de 74,2%, sendo que 64,7%, para a população feminina em oposição aos 86% para a masculina. Por outro lado, constata-se que a taxa de alfabetização juvenil (15-24 anos) é alta (96,6%), valores que ultrapassam a média nacional (95,9%). A nível do Concelho, a igualdade de género no acesso à educação está assegurada, pois são inexpressivas as discrepâncias relativas às taxas de alfabetização juvenil entre os sexos.

Um outro aspecto a realçar prende-se com o facto de que, neste concelho, 13,6% da população com [4 a 6] anos nunca frequentou um estabelecimento de ensino, ultrapassando a média nacional que apresenta valores à volta dos 10,8%.

De acordo com os dados da Delegação do Ministério da Educação no Concelho, constatamos que o Ensino Básico e o Ensino Secundário constituem os níveis de instrução que abrange a maioria da população do concelho, com 54,3% e 36,3%, respectivamente. Concluimos, por outro lado, que o concelho carece de quadros superiores, indispensáveis para o seu processo de desenvolvimento. Entretanto, de acordo com vereador da Câmara Municipal para a área da educação, neste presente ano lectivo cerca de duzentos jovens encontram-se a frequentar formação profissional nos centros de formação do país e na diáspora (Portugal), também há segundo o vereador, dezenas de jovens em formação superior.

O ensino secundário começou a funcionar neste concelho, no ano lectivo 2001/02, na altura resultou da continuidade do 7º ano de escolaridade e as aulas foram ministradas no antigo ciclo preparatório, inicialmente foram 4 turmas com cerca de 30 alunos cada, nos anos lectivos que se seguiram até 2008/09 a escola secundária do concelho funcionou até ao 2º ciclo (9º e 10º anos), com cerca de oitocentos alunos, já que os alunos do 3º ciclo (11º e 12º anos) frequentavam outras escolas secundárias nos concelhos limítrofes.

⁶ - QUIBB – Questionário Unificado de Indicadores Básicos de Bem-estar. QUIBB/CV – 2006 – Fonte Instituto Nacional de Estatística (INE)

Devido à enorme procura da educação (Ensino Secundário) e à reivindicação dos pais e ou encarregados de educação, foi construída no concelho a actual escola secundária, que iniciou o seu funcionamento no ano lectivo 2008/09, com todos os níveis de ensino secundário (7º ano a 12º anos) via geral.

O actual complexo escolar para o ensino secundário localiza-se no principal centro urbano do concelho, muito próximo de um entroncamento, que resulta da intersecção da estrada nacional que liga vários Concelhos da ilha. Esta escola secundária apresenta a seguinte estrutura física: possui dezoito salas de aula completamente novas e funcionais; um laboratório de física, de química e ciências naturais; uma sala de informática equipada com vinte computadores sem ligação à internet; uma sala de desenho e produção de trabalhos artísticos; uma sala multiuso; uma sala de professores; cinco gabinetes (director da escola, os três subdirectores e o secretário); uma papelaria/reprografia e uma cantina, funcionado em regime de aluguer; um gabinete para a associação de estudantes; uma biblioteca; uma placa desportiva; uma arrecadação; um balneário para os alunos e professores; catorze casas de banho, doze nos três pisos que compõem a escola e duas para os professores e funcionários, em excelente estado de conservação; uma rampa de acesso para os alunos e ou outros utentes portadores de deficiência física; um gabinete que funciona como Espaço de Informação e Comunicação (EIO); uma biblioteca, jardim à frente da escola com plantas ornamentais e árvores frutíferas; um recinto escolar exíguo sem bancos e sem sombras para acolher os alunos.

A escola, objecto da nossa investigação conta com um efectivo de cinquenta e quatro professores, sendo 56% do sexo masculino (30 professores) e 44 do sexo feminino (24 professoras). O corpo docente da escola é relativamente jovem, uma vez que 44% dos mesmos estão na faixa etária compreendida entre os [25 – 30 anos], 30 % na faixa etária dos [31 a 35] anos e somente uma professora tem mais de 45 anos. Quanto a cargos desempenhados na escola, 67% dos professores são directores de turma, de entre eles 10% acumulam simultaneamente a função de coordenadores de disciplinas, 11% ocupam os órgãos de direcção e gestão da escola (director, subdirectores, secretário e presidente do Conselho de Disciplina) e os restantes 12% ocupam o cargo de coordenadores de disciplinas. Quanto à formação para a leccionação no Ensino Secundário, 65% dos docentes são licenciados⁷, 15% são bacharéis, 4% mestrados, 2% doutoramento e 13% não têm nenhuma formação para a docência, mas são licenciandos. Quanto ao vínculo com a entidade patronal, somente 15% dos docentes pertencem ao quadro definitivo do Ministério da Educação e 85% dos docentes são eventuais

⁷ - Licenciatura nas disciplinas que compõem o currículo das Escolas Secundárias

com o contrato precário⁸. No que concerne à experiência profissional, 34% dos professores têm 2 a 5 anos de trabalho, 33% têm 5 a 10 anos de trabalho, 26% têm 11 a 15 anos de trabalho e 9% dos professores da escola têm menos que 1 ano de trabalho. Cerca de 60% dos professores desta escola vivem fora do concelho onde se localiza a escola. Dos restantes 40%, somente 30% são naturais do concelho. Esta situação faz com que a escola seja uma escola de passagem, na medida em que somente 20% dos professores actuais são docentes nesta escola há mais de 5 anos. Todos os anos têm entrado novos professores, daí que o quadro docente da escola não é estável, a maioria dos professores estão a residir fora do concelho e almejam leccionar nos concelhos onde habitam para poderem reduzir o custo com o transporte e ganharem mais tempo para desempenhar outras actividades. Dos 6 professores titulares dos órgãos de gestão e direcção da escola, só 2 deles residem no concelho.

O corpo discente da escola objecto do nosso estudo é constituído por um universo de 1190 alunos, divididos por 36 turmas, sendo 518 no 1º ciclo, 500 no 2º ciclo e 172 no 3º ciclo. Do universo total dos alunos 51,4% são do sexo feminino, e 48,6% do sexo masculino. No 1º ciclo, o número de alunos por turma oscila entre um mínimo de 31 e um máximo de 43 alunos e um número de repetentes por turma entre [0 e 12] alunos. No 2º ciclo, o número de alunos por turma oscila entre um mínimo de 32 e um máximo de 42 alunos e um número de repetentes entre [0 e 15 alunos]. No 3º ciclo, o número de alunos por turma oscila entre um mínimo de 35 e um máximo de 45 alunos e um número de repetentes entre 0 e 3 alunos. A média de alunos por turma, a nível do 1º ciclo, é de 40 alunos, não se verificando nenhuma turma com menos de 30 alunos; ao nível do 2º e 3º ciclos, a média de alunos por turma, situa-se entre [38 e 40] alunos, respectivamente, sendo que se verifica a existência de uma turma com 45 alunos.

Porque os alunos são oriundos na sua maioria de famílias com baixa renda, os mesmos beneficiam de apoios socioeconómicos. Daí que a FICASE (Fundação do Instituto Cabo-verdiano de Acção Social e Escolar) apoia 514 alunos, sendo 325 com o pagamento das propinas e 189 com o subsídio de transporte. Do total de alunos apoiados pelo ICASE, 67 possuem apoios tanto de transporte quanto de propina. A Caixa Económica de Cabo Verde apoia 10 alunos. Os alunos beneficiários do programa sócio-escolar gerido pela Bornefonden são 199. E há 4 alunos apadrinhados por professores.

⁸ - Contrato precário, isto é, os professores trabalham em regime de contrato a termo, evidenciando, em certa medida, um vínculo laboral pouco estável ou mesmo precário.

4 – Organização e gestão das Escolas Secundárias públicas

As Escolas Secundárias públicas caboverdianas foram (re) criadas pelo Decreto-lei n.º 20/2002 de 19 de Agosto, revogando o regime jurídico anterior (Portaria 50/87, de 31 de Agosto) que se mostrava desajustado face ao crescimento do ensino secundário e às opções e medidas de política educativas do país, na medida em que, o diploma ora criado estabelece mecanismos que possibilitam a participação dos professores, pais, encarregados de educação, alunos e outros elementos representativos da comunidade na gestão democrática das escolas secundárias. Através dos órgãos e estruturas, competências e atribuições e procedimentos consagrados no diploma, trata-se de dar corpo aos princípios da qualidade e da pertinência social do ensino, reforçar a autonomia administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar das escolas secundárias.

O diploma consagra os grandes princípios por que se orienta a criação das escolas secundárias, de entre os quais a obrigatoriedade de auscultação prévia dos municípios; prevê a existência de denominação e símbolos próprios das escolas; admite a possibilidade de as escolas secundárias serem geridas por entidades municipais ou privadas, como forma de partilha de responsabilidades entre o Estado, os municípios e os privados; atribui às escolas secundárias da via técnica autonomia necessária à realização de cursos de formação profissional.

Daí que o regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, prevê no seu artigo 9.º os princípios de gestão e funcionamento que deve basear nos seguintes princípios: da qualidade do ensino; planificação de todas as actividades; direcção colectiva; responsabilidade individual e colectiva; controlo social e administrativo das actividades; racionalização na utilização dos meios; inserção nas comunidades, visando a educação para o trabalho, a cultura e a cidadania.

A Escola Secundária em Cabo Verde está estruturada em três ciclos de dois anos cada: o 1.º ciclo ou Tronco comum lecciona-se [7.º e 8.º] anos de escolaridade, o 2.º ciclo é com uma via geral e uma via técnica compreende os anos de escolaridade [9.º e 10.º] e no terceiro ciclo lecciona-se [11.º e 12.º] anos de escolaridade, igualmente com duas vias, a geral e a técnica. Funciona em regime de pluridocência.

Em termos de estrutura organizativa, o documento preconiza no seu artigo 12.º os seguintes órgãos que devem assegurar a gestão pedagógica e administrativa dos estabelecimentos de ensino secundário: Assembleia de Escola, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Conselho de Disciplina e ainda Comissões de Trabalho e Conselhos e Direcções de Turma.

4.1 – Assembleia de Escola

É o órgão plural e de carácter deliberativo, compostos por todos os representantes da comunidade educativa designadamente: representantes dos alunos, do pessoal não docente, do pessoal docente, dos pais, pelo representante da autarquia local, por cidadãos da sociedade civil e os membros da direcção, do Conselho Pedagógico e Conselho de Disciplina. É neste órgão que fundamentalmente, se determina a política educativa da escola e se promove a sua autonomia, uma vez que lhe estão consignadas funções relevantes que abarcam todos os sectores da vida da escola. Este documento atribui à Assembleia de Escola o poder de determinação das orientações fundamentais da vida da escola, nomeadamente o de aprovar importantes instrumentos de regulação, planeamento e controlo: instrumentos de regulação interna (Regulamento Interno); instrumento de gestão previsional, como o projecto educativo, o orçamento privativo, o orçamento e os planos de actividades e instrumentos de prestação de contas, como o relatório das actividades e as contas de gerência.

É a partir deste órgão que se exerce a função do controlo social do desempenho da escola, através das participações de representantes da comunidade educativa e dos diversos segmentos da sociedade civil e representante da autarquia local.

4.2 – Conselho Directivo

É o órgão executivo da escola, porquanto materializa a gestão da escola através da política educativa, decide e implementa as prioridades, traça as metas e as formas de as concretizar com eficiência e eficácia. Elabora igualmente todos os instrumentos de gestão previsional e de controlo de gestão, submetendo-os à aprovação da Assembleia da Escola. É composto pelo Director que o preside, pelos subdirectores pedagógico, de assuntos sociais e comunitários, administrativo e financeiro e um vogal representativo dos pais e encarregados de educação.

4.3 – Conselho Pedagógico

É o órgão que tem sob a sua alçada a planificação, o controlo, o acompanhamento, avaliação do processo ensino-aprendizagem, a orientação vocacional e profissional dos alunos, a inovação pedagógica, o sucesso escolar dos alunos, através da superação das suas dificuldades. A atribuição destas competências ao Conselho Pedagógico da escola, visa a construção da autonomia pedagógica dos estabelecimentos do ensino secundário assentes na promoção da capacidade de iniciativa, criatividade e dinamismo dos membros do Conselho que devem liderar e promover o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas diferentes áreas disciplinares e em todos os três níveis do ensino secundário. O conselho é constituído pelo director que é simultaneamente o seu presidente, pelos subdirectores e pelos coordenadores de cada disciplina. Deve reunir ordinariamente uma vez por mês.

4.4 – Conselho de Disciplina

É o órgão encarregue de prevenir e resolver os problemas disciplinares da escola. Para além destas funções preventivas ou pedagógicas tem o poder de instruir processos disciplinares aos elementos da comunidade educativa com excepção aos docentes pertencentes aos conselhos: directivo, pedagógico e de disciplina. É constituído por um elemento designado pelo Conselho Directivo, que o preside; um coordenador de disciplina, um delegado dos pais e ou encarregados de educação, dois directores de turma e um delegado dos alunos.

4.5 – Comissões de Trabalho

São órgãos auxiliares dos órgãos de gestão, foram criadas com o intuito de fortalecer e cobrir todas e diferentes áreas da vida da escola, o diploma prevê a criação de pelo menos duas comissões permanentes: higiene, segurança e manutenção da escola; informação, cultura e desporto. Porém, deixa em aberto a possibilidade de as escolas, de acordo com o regulamento interno e a realidade local criarem outras comissões permanentes ou eventuais para se ocupar de outros assuntos específicos da vida da escola.

4.6 – Conselhos e Direcções de turma

São unidades ou células de base das escolas, neles a gestão processa-se de forma participada, através do conselho de turma, que é presidido por um director de turma, ainda é composto pelos seguintes membros, um delegado de turma (representante dos alunos e designado pela associação de estudantes e um representante dos encarregados de educação designado pela associação dos pais e ou encarregados de educação. Neste diploma a turma é tida como um espaço de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem privilegiando debates e análises dos problemas de que a turma padece no sentido de procurar soluções para os mesmos. Por outro lado, o professor director de turma é visto como um gestor de aprendizagem. De acordo com o artigo 55º do regime de organização e gestão das escolas secundarias é apresentado o perfil que o director de turma deve apresentar boa capacidade de relacionamento, possuir bom senso e ponderação, sentido de tolerância, sentido metódico e organizador. Daí acentuar-se a necessidade de haver lideranças esclarecidas susceptíveis de fazer das turmas unidades de excelência na construção de uma escola de sucesso.

5 – Os instrumentos de Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas

Após a apresentação dos órgãos constituintes da estrutura das Escolas Secundárias, vamos agora fazer uma breve abordagem dos instrumentos de organização e gestão das referidas escolas: o Regulamento Interno (RI), o Projecto Educativo de Escola (PEE), os Planos Plurianuais e Anuais de Actividades e o Orçamento Privativo de Escola e Relatório Anual de actividades.

Segundo a orgânica do funcionamento das Escolas Secundarias os instrumentos referenciados anteriormente constituem documentos fundamentais para a promoção da autonomia nas escolas, definição das políticas estratégicas de modo a responder aos desafios educacionais da contemporaneidade.

5.1 - Regulamento Interno (RI)

É o documento que descreve o modo de funcionamento das ES, no que concerne às regras referentes aos sectores pedagógico, administrativo, financeiro, assuntos sociais e comunitários, serviços especializados entre outras prescrições conferidas por lei. O RI é elaborado nos termos do regime de autonomia e organização da ES. A sua aprovação é da competência da Assembleia da Escola de acordo com o Artigo 19º (alínea b) do ROGEEES.

Segundo os responsáveis da Escola Petra, o RI para a referida instituição encontra-se em construção, por isso não tivemos a oportunidade de o analisar.

5.2 - Projecto Educativo de Escola (PEE)

Constitui um documento estratégico na organização e gestão das ES, na medida em que é o instrumento que por excelência define e traça as políticas estratégicas do desenvolvimento da escola. Constitui igualmente um instrumento inovador, uma vez que confere às instituições educativas a possibilidade da definição do processo de autonomia. Segundo o ROGEEES, este instrumento deve ser aprovado pela Assembleia de Escola de acordo com o estipulado no seu Artigo 19º (alínea c), órgão também que deverá acompanhar e avaliar sua execução, num espaço temporal de dois anos lectivos.

Tal como o RI, o PEE está em construção segundo os responsáveis da escola, por isso não tivemos acesso ao mesmo.

5.3 - Planos Plurianuais e Anuais de Actividades

Nas Escolas Secundárias, a elaboração dos planos de actividades é da competência do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico que seguidamente os submeterá a aprovação da Assembleia de Escola, de periodicidade anual ou plurianual. Todas as ES têm a obrigatoriedade de elaboração de planos de actividades, nos quais se devem estar contidos, entre outros aspectos: os objectivos estratégicos em que se baseiam; os objectivos específicos que prosseguem, as metas ou

resultados concretos preconizados; as actividades a realizar e respectivo cronograma; os responsáveis pela execução; os recursos necessários e as formas de verificação do seu cumprimento.

5.4 - Orçamento Privativo de Escola

Constitui-se no plano financeiro da escola, prevendo realisticamente as receitas a serem arrecadadas e as despesas a serem efectuadas. Nas ES públicas há um modelo próprio de orçamento privativo da escola. Tal instrumento deve ser elaborado pelo Conselho Directivo que por sua vez deverá submeter a sua apreciação e aprovação à Assembleia de Escola.

5.5 – Relatório Anual de Actividades

Trata-se de um documento no qual se espelha e verifica a execução do plano de actividades, apresentando-se de forma circunstanciada, as acções levadas a cabo, analisando os resultados alcançados assim como eventuais constrangimentos pontos fracos detectados. Todavia, não deverá constituir-se numa mera descrição das realizações, daí que em última instância deverá ser um instrumento de reflexão que promova a auto-avaliação, apresentando críticas e sugestões de melhoria.

Capítulo 4: Apresentação e discussão dos dados empíricos

1 - Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade organização e gestão de escolas

1.1 - Órgãos e instrumentos de Organização e Gestão da escola Petra: Algumas “infidelidades normativas

De acordo com o Diploma que regula a Organização e Gestão da Escola Secundária, o Decreto-Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto, a Assembleia da Escola é o órgão responsável pelo governo da Escola secundária, previsto no artigo 16º que prevê o seguinte: “A Assembleia de Escola é o órgão de participação e de coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa, responsável pela orientação das actividades da escola, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios e normas do sistema educativo”.

Ancorado na investigação que fizemos na Escola Petra constata-se que há infidelidade normativa quer na implementação, quer no funcionamento dos principais órgãos e instrumentos de organização e gestão (Assembleia de Escola e Projecto Educativo respectivamente) na medida em que,

a partir das entrevistas realizadas aos informantes privilegiados (titulares dos órgãos do Conselho Directivo e professores) estes, desconhecem a existência dos supracitados órgãos e instrumento de gestão. O director da Escola Petra afirmou-nos que na sua Escola foi implementada há três anos lectivos a Assembleia de Escola, de acordo com a disposição legal do artigo 17º do supracitado Diploma, de acordo com a transcrição do seguinte trecho de entrevista ao Director da Escola:

“O órgão responsável para a aprovação desses instrumentos é a Assembleia da Escola que o faz mediante a proposta do Conselho Directivo da Escola, órgão este criado há três anos de acordo com o Diploma que regula a organização e gestão da escola secundária através do seu artigo 17º, criado há três anos lectivos”.

Ainda segundo o Director os instrumentos de gestão da ES são: “O projecto Educativo de Educativo de Escola (PEE), o plano plurianual e anual de actividades e o orçamento privativo da escola (que constitui o plano financeiro anual que prevê recursos para o financiamento dos outros instrumentos citados anteriormente). Todavia segundo o nosso interlocutor há dois instrumentos de organização e gestão a nível formal: “os principais instrumentos de organização e gestão das Escolas Secundárias públicas, a nível formal são dois, nomeadamente “o plano de actividades e o plano orçamental da escola” e considera que “a sua execução está a cargo do conselho directivo, mas a sua aprovação está sob a tutela da Assembleia da Escola, que antes fará a sua análise a sua discussão e apreciação. Posteriormente os dois documentos serão homologados pelo Ministério da Educação”.

Estribado nos princípios estratégicos orientadores da política educativa da escola, notamos que o director não mencionou o “PEE” como um instrumento formal na definição das políticas orientadoras e de referência na concepção do plano de actividades e do funcionamento da escola da ES, por isso, questionamo-lo acerca da existência desse documento. De acordo com a resposta do mesmo, notamos que houve uma tentativa de justificação quanto à inexistência desse instrumento, uma vez que a tarefa tinha sido delegada um dos elementos do Conselho Directivo (ex Subdirector Pedagógico) ausente da escola no exercício de outras funções, conforme se depreende da sua resposta:

“Tal documento constitui desde os primeiros tempos da sua direcção uma das ambições da escola, nós já passamos para a 1ª fase da construção desse documento, nesse momento, estamos com um constrangimento inerente ao processo de funcionamento da nossa escola, na medida em que o subdirector pedagógico que coordenava a criação desse instrumento foi ocupar cargos na administração central e a sua execução estagnou. Por isso tivemos que adiar e retomar o processo mais tarde. Agora estamos a preparar uma nova equipa para retomarmos a sua execução que no próximo ano lectivo será uma prioridade”

Tivemos a oportunidade de confrontarmos essa resposta com outros informantes privilegiados (professores e membros do Conselho Directivo) e eles têm uma resposta algo distinta, porque segundo os mesmos: “nunca constitui prioridade pela direcção da escola a construção de um PEE, mas sim, foi

iniciativa do antigo subdirector pedagógico no âmbito da realização do seu trabalho monográfico de licenciatura, teria proposto à escola a construção desse documento” (pf. nº 1). Um dos professores entrevistado confidenciou-nos o seguinte: “eu alertei na altura os elementos do Conselho Directivo da inviabilidade de tal empreendimento, uma vez que, uma das condições essenciais para a construção desse documento é ter uma equipa polivalente constituída por todos os representantes da comunidade educativa, porque se trata de um instrumento importante para a vida da escola e deve repercutir a visão de todos os elementos da comunidade educativa. Mas fizeram ‘orelhas moucas’ e deu no que deu, isto é, ficamos sem PEE” (pf. nº 2). O testemunho do descrito pelo professor mencionado é também confirmado por dois dos membros do Conselho Directivo (SDP e SDASC).

1.1.1 - Funcionamento da Assembleia de Escola

O Diploma, Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Secundário (ROGEES), no seu artigo 21º alínea 1, prevê o seguinte quanto ao funcionamento da Assembleia de Escola (AE): “A AE reúne-se, ordinariamente, cada três meses e, extraordinariamente, sempre que seja convocada pelo respectivo Presidente, por sua iniciativa, por solicitação da maioria dos respectivos membros ou a requerimento do Director da Escola”.

Depois de constatararmos que a AE não tem funcionado na Escola Petra, questionamos o Director da Escola do porquê do seu não funcionamento. Ele respondeu-nos o seguinte:

“Este órgão existe na Escola, funcionou ordinariamente nos anos lectivos anteriores, este ano lectivo ainda não funcionou porque houve a mobilidade de alguns elementos que ocupavam cargos importantes no órgão, nomeadamente, o seu Presidente e o seu secretário e por constrangimentos variados não conseguimos ainda efectuar a sua substituição”.

Entretanto, não há consensos entre o Director da Escola e os professores entrevistados, porque de acordo com a entrevista do mesmo a AE funcionou muito bem até ao ano lectivo anterior (2009/10), e os professores entrevistados têm uma opinião contrária e consideram que os instrumentos de gestão são inexistentes ou então têm funcionado só “plano teórico”, um dos professores entrevistados afirmou: “Eu acho que a legislação existe só no plano teórico, isto é, não tem sido posta na prática. Quanto à Assembleia de escola, este órgão de gestão foi criado há três anos, mas nunca chegou a funcionar, isto é, nunca reuniu após a sua criação” (pf. nº 2). Um outro professor entrevistado vai mais longe e diz que desconhece se a escola tem regulamento interno e que durante a

sua estadia de dois anos na escola Petra (2009 2011), nunca presenciou ou teve conhecimento da realização quer de um encontro ordinário quer extraordinário da Assembleia de escola:

“Não tenho conhecimento do PEE, nem da Assembleia de Escola, numa das reuniões do Conselho Directivo com os professores no passado ano lectivo (2009/10) ouvi dizer que o regulamento interno iria ser efectivado e que a Assembleia de Escola iria ser retomada, mas de lá para cá nunca mais ouvi falar do assunto, de modo que penso que a nossa escola ainda está desprovida destes documento e deste órgão” (pf. n° 3).

A mesma opinião contraditória é reforçada por um outro professor que está naquela escola há mais de três anos e disse ter presenciado a criação da AE no inicio do ano lectivo 2008/09, mas que nunca teve conhecimento de encontro entre os eleitos:

“Estou nesta escola há mais de três anos, tive conhecimento da criação da Assembleia de Escola, no inicio do ano lectivo 2008/09 e até participei da primeira reunião da eleição dos membros, mas de lá para cá nunca mais ouvi falar de AE. Tenho conhecimento do PEE, mas, na nossa escola nunca ouvi falar de PEE. Quanto ao regulamento interno eu tive conhecimento que estava em construção, mas não fui chamado a participar na sua elaboração e nem sei quem mais participou da sua elaboração, o certo é que ainda não vi a versão final” (pf. n° 3).

Opinião semelhante é igualmente partilhada pela totalidade dos EE entrevistados, afirmando desconhecer tanto o regulamento interno bem como o PEE, a razão de tal desconhecimento tem a ver com o seguinte:

“Não tive conhecimento da criação da Assembleia de escola. Acho que os encarregados de educação não têm tido voz na organização e gestão da escola ou qualquer outro aspecto ligado à vida escola, porque são marginalizados, isto é, penso que só têm oportunidades para participarem em actividades pouco relevantes, como por exemplo, comissões de festa”. (EE n° 1)

Outro EE afirma que participou na criação da AE há três anos, mas terá sido uma criação fictícia, por outro lado os EE não têm tido voz do ponto de vista formal, conforme as suas palavras: “tive conhecimento da criação da Assembleia de Escola há três anos, onde até havia representantes de EE e de alunos, mas penso que foi uma criação fictícia, porque desde a sua criação nunca funcionou. Por isso os pais não têm tido voz na gestão da escola, pelo menos do ponto de vista formal” (EE n° 4).

Após a análise dos trechos de entrevistas anteriormente mencionadas, uma questão pertinente se impõe: Como é que o Conselho Directivo da Escola Petra tem gerido a escola se os principais instrumentos de gestão devem ser aprovados pela Assembleia da Escola e não têm sido feitos, uma vez que este órgão de governo não tem funcionado desde a sua criação conforme as entrevistas?

1.1.2 - Existência de um plano de desenvolvimento estratégico

O Projecto Educativo de Escola (PEE) é o instrumento de gestão estratégica que por excelência define as políticas estratégicas de uma escola, isto é, constitui um instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configura como o eixo fundamental de um processo de formação dos actores educativos.

Segundo Silva (1999, p. 81) “o PEE é a expressão do poder e da liberdade dos actores escolares no que se refere à mudança da realidade escolar e é a manifestação de uma acção estratégica com vista à introdução de mudanças no cenário escolar”. O mesmo autor concebe o PEE como “uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento escolar, com o qual se podem definir orientações e estratégias de desenvolvimento da escola”, (*ibidem*). Daí que ele diz mais à frente que “o projecto torna-se assim numa peça fundamental da gestão escolar com o qual se pode incrementar a qualidade dos processos e dos resultados organizacionais” (Silva, 1999, p. 81).

Ainda na esteira de Silva (1999), o PEE é mais do que um instrumento estratégico de gestão, “constitui a ‘alma’ da gestão escolar na medida em que permite estabelecer um estilo de gestão eficaz (gestão estratégica) com vista ao asseguramento da estrutura, do funcionamento e da dinâmica escolares”. Porque ainda segundo o mesmo autor “através dele garante-se um modo de intervenção calculada e uma liderança capaz de mobilizar a participação dos diferentes actores escolares nas tarefas do desenvolvimento organizacional escolar” (cf. Silva, 1999, p. 81).

Tendo como pressupostos os princípios supracitados, quisemos saber que políticas estratégicas a escola investigada, tem definido no âmbito do seu desenvolvimento estratégico através deste instrumento de gestão (PEE) que segundo o autor (Silva, 1999) anteriormente mencionado, confere às escolas uma “alma”.

Por isso questionamos o director da escola Petra acerca da existência do PEE, o documento que define as políticas da gestão estratégica e define igualmente as prioridades e ele assegurou-nos que “o mesmo esteve em construção, mas de momento encontra-se estagnado por cauda da transferência do ex Subdirector Pedagógico que liderava a equipa da montagem do Projecto”.

Questionamos igualmente os docentes acerca da existência deste documento (PEE), os mesmos asseguram que não têm conhecimento conforme se depreende das suas palavras:

“Não tenho conhecimento nem do PEE e nem do regulamento interno, tenho conhecimento de que no ano passado o antigo subdirector pedagógico, pretendia construir um PEE no âmbito do seu trabalho monográfico de

licenciatura. Mas tal trabalho não foi apresentado para a assembleia de escola nem para a contribuição dos elementos da comunidade educativa, quanto menos para a sua aprovação" (pf. nº 1)

Outros professores partilham da mesma opinião, isto é, do desconhecimento deste instrumento à excepção de uma entrevista que afirma ter ouvido falar da sua existência, mas afirma nunca ter visto o referido documento: "ouvi dizer que existe, mas eu não o vi, nem o conheço e pelo que eu sei, os professores não participaram na sua elaboração" (pf. nº5).

Especificamente os professores foram questionados acerca da existência de um plano de desenvolvimento estratégico claro, com adequada hierarquização das prioridades. Unanimemente os professores afirmaram que desconhecem qualquer plano de desenvolvimento estratégico da escola, nas suas opiniões as acções implementadas foram aleatórias e um dos entrevistados vai mais longe na sua consideração ao correlacionar a inexistência de uma política estratégica com a inexistência de um PEE, todavia, reconhece que há excepções no trabalho prestado pelos membros do Conselho Directivo, caso concreto da SDASC:

"Para haver um plano de desenvolvimento estratégico é preciso haver um projecto educativo de escola (PEE), o que não existe, logo concluímos que não há. Ou seja, eu não tenho conhecimento de uma meta definida pela escola. Daí que não podemos falar em prioridades, mas considero que as coisas têm sido feitas aleatoriamente, uma vez que não há definição de políticas claras e as realizações têm sido avulsas e não integradas, a única excepção é a subdirecção para os assuntos sociais e comunitários que tem feito um trabalho abnegado na superação das dificuldades dos alunos mais carenciados" (pf. nº 1).

Outro docente considera que não há um plano estratégico, mas que os professores foram convidados a traçarem planos de actividades que gostariam de ver implementadas, mas ele constatou que algumas dessas sugestões foram censuradas:

"Eu não conheço nenhum plano estratégico para escola e nem ouvi falar sequer. Mas tem havido algumas actividades realizadas, não sei se fazem parte de uma planificação maior ou não. A subdirecção pedagógica pediu-nos no início do ano lectivo que apresentássemos algumas sugestões de actividades que pretendíamos realizar, mas pelo que eu constatei estas actividades foram censuradas" (pf. nº 3).

Ainda para corroborar o facto da inexistência de um plano estratégico outro professor diz que caso existisse, tal plano seria desfasado, na medida em que inexistente o documento que lhe dá suporte legal, isto é o PEE: "não conheço nenhum plano estratégico de actividades da escola e nem sei se há actividades prioritárias. Mas se existisse nas conjunturas que conhecemos, tal plano seria desfasado porque não existe o documento legal que dá suporte a tal plano, isto é, o PEE" (pf. nº 2).

A partir das palavras do director e dos docentes entrevistados, conclui-se que a escola não dispõe de uma política estratégica, não tem havido definição de prioridades, as acções implementadas segundo os entrevistados têm sido aleatórias, desfasadas da realidade e das dinâmicas do

desenvolvimento social, por outro, verifica-se mais uma vez a infidelidade normativa, porquanto o instrumento que traça e define as políticas orientadoras inexistente, mas mesmo assim as actividades têm sido desenvolvidas à margem da legalidade.

1.2 – Critérios de planificação das actividades e distribuição das tarefas aos funcionários da Escola Petra

A realização de empreendimentos tão complexos e exigentes como a planificação das actividades lectivas, por um número considerável de actores tão distintos como os docentes e funcionários em geral de uma escola, organização complexa por natureza, com vista a alcançar determinadas metas, é imprescindível determinar com clareza, objectividade e rigor quais os critérios a serem utilizados. Esta necessidade torna-se mais imperiosa quando lidamos com a planificação da educação, porquanto precisamos planificar os conteúdos a serem ministrados ao longo do ano lectivo, as unidades temáticas, as aulas, as visitas de estudo, etc. Por outro lado, esta planificação precisa ser bem-feita, na medida em que ela terá muitos destinatários: o próprio professor, os alunos, os EE, a escola, os gestores educativos, em suma para a própria sociedade. Quando essa planificação for criteriosa a distribuição das tarefas aos diferentes intervenientes no processo será mais justa, mais equitativa e mais eficiente, porque a planificação permitirá entre outras valências, a aquisição de saber e instrumentos de aprendizagem que sirvam de apetrechamento para a inserção no meio com mais autonomia e maior grau de sociabilidade, permitirá uma participação com mais consciência e responsabilidade nas tarefas, permitirá uma gestão mais democrática, permitirá adquirir hábitos de organização e aprender a auto-avaliar-se.

Com base nos pressupostos mencionados questionamos os responsáveis da escola acerca dos critérios utilizados na distribuição das actividades e tarefas aos funcionários da escola. Para o director da escola as actividades são: “distribuídas em função dos instrumentos legais vigentes, isto é, de acordo com o diploma que regula a organização, a gestão e o funcionamento das Escolas Secundárias Públicas, o estatuto do pessoal docente. Estas atribuições também são feitas em função do contexto, da realidade e das necessidades da comunidade educativa”.

Para o Subdirector Pedagógico (SDP), o principal critério observado é a formação académica do docente para o cargo a desempenhar, bem como a sua experiência enquanto docente de acordo com o seu depoimento: “o principal critério que orienta esta distribuição da função de coordenador de

disciplina prende-se com formação do professor nesta área e a experiência do professor no exercício da actividade docente, isto é, ter leccionado em todos os ciclos do Ensino Secundário”

Segundo o SDP a indigitação para o cargo de Presidente de Conselho de Disciplina está sob a jurisdição e o critério utilizado nesta afectação tem sido a aprovação consensual com os outros demais membros do Conselho Directivo: “É uma das atribuições da subdirecção pedagógica em concertação com o conselho directivo, porque antes da subdirecção pedagógica fazer a nomeação do professor para presidente do conselho de disciplina, apresenta uma proposta ao conselho directivo, e se todos os elementos estiverem de acordo com esta indigitação, o referido professor será o titular do cargo.

Quando os professores entrevistados foram questionados acerca dos critérios que presidem a distribuição das tarefas aos funcionários da escola, como afectação às turmas, às direcções de turmas, ao cargo de coordenadores e cargos no Conselho Directivo, afirmaram que não há critérios claros nestas distribuições de tarefas, a acção é feita aleatoriamente e com base nas relações de proximidade (amiguismo) com os decisores, por isso, não tem havido promoção de mérito e nem rotatividade nas tarefas desempenhadas:

“Desconheço os critérios de afectação dos professores às turmas, caso existam não são postas em pratica, na medida em que no inicio de cada ano lectivo há sempre brigas dos professores quer das turmas distribuídas, quer das direcções atribuídas e penso que o que falta é a socialização com os professores dos critérios utilizados. Em suma acredito que as funções são distribuídas aleatoriamente e por causa disso tem havido muita bagunça ao longo do ano lectivo. O que tem presidido a afectação dos professores às turmas têm sido o “amiguismo”, a relação de proximidade com os elementos da direcção, não tem havido a promoção do mérito, nem a rotatividade dos docentes, nem a continuidade no mesmo ciclo e se alguém posicionar contra as decisões dos chefes será vingado e possivelmente receberá o pior horário como forma de castigo” (pf. nº 2).

Um outro entrevistado afirma que não tem havido critérios, na medida em que, não se observam as directrizes dos instrumentos legais e aponta alguns exemplos deste incumprimento:

“Quanto a afectação dos directores de turma, considero que tem sido feita aleatoriamente, porque não são observados os critérios que são definidos nos instrumentos legais, a percepção que se tem é que o único critério utilizado é ser professor da turma. Reafirmo a minha convicção porque, não se dá continuidade com os directores de turmas dos anos lectivos anteriores, não se dá prioridade aos professores residentes nas comunidades circundantes da escola que conhecem muito bem a realidade dos alunos, atribui-se direcção de turmas aos professores novos, que chegam à escola deixando de fora os mais antigos, o professor não é dado a oportunidade de manifestar a sua opção, entre outras anomalias. Eu sugiro desde já que deveria haver negociação e participação nesta afectação, porque o cargo de director de turma é muito importante, porque serve de elo de ligação da escola com a família. Quanto à afectação dos professores às turmas, não posso considerá-la justa ou não, porque eu nem sequer sei se é aplicado critérios” (pf. nº 1)

Outro docente entrevistado considera também que a distribuição das tarefas aos docentes não é feita com base em nenhum critério, considera o processo injusto, com falta de clareza, equidade e profissionalismo, conforme as suas palavras: “eu não tenho conhecimento destes critérios, e nem sei se existe critérios para a afectação dos docentes às turmas”. Continua dizendo que os professores novos são mal recebidos: “

“Sou contra a forma como os professores novos são recebidos e distribuídos pelas turmas, porque estes não são informados acerca dos alunos que vão encontrar, não há um dossier de consulta dos alunos, não são informados das regras de funcionamento da escola (regulamento interno), dos princípios que deverão ser observados e seguidos. Eu acho que esta fase de integração é muito mal feita. A sensação que eu tenho é que o papel deste importante órgão é reduzido ao controlo da assiduidade dos alunos e dos seus comportamentos, quando há por detrás desta função, um leque variado de funções muito importantes. (pf. nº 2).

Ainda assegura que há posições conquistadas na estrutura da escola de modo a beneficiar dos melhores horários ou simplesmente abdicar do exercício de algumas actividades que exigem mais trabalho e responsabilidade, caso concreto da direcção de turma:

“Quanto aos critérios de afectação dos professores às turmas, estes não são claros e nem justos, funciona na base do prémio e do castigo e da relação de amizade ou não que se tem com os titulares dos órgãos de direcção. Há pouca rotatividade do corpo docente, porque tem havido uma espécie de conquista de posições, por exemplo os professores que leccionam no terceiro ciclo, são conhecidos como professores do 3º ciclo, na medida em que, trabalhar com esta fase confere maior prestígio. Na minha opinião, um critério que deveria ser observado, é o de os professores manterem os mesmos alunos nos dois anos do ciclo. Um outro factor muito importante na afectação dos professores às turmas tem a ver com o período de leccionação (manhã ou à tarde), normalmente os professores privilegiados têm trabalhado de manhã e se lhes convém trabalham à tarde, isto é, os horários são concebidos em função dos seus interesses. Eles escolhem os melhores horários e os demais professores adaptam-se às sobras. Porque os horários não são concebidos com racionalidade, com equilíbrio, nem em função dos interesses dos alunos, tem havido casos de professores que são obrigados a trabalharem com horários mistos e com grande oscilação nos mesmos, por exemplo uma aula às 8 horas da manhã e uma outra às 16 horas da tarde”. (pf. nº 2)

1.2.1 – Critérios que orientam a elaboração dos horários na Escola Petra.

O Diploma da ROGEEES é o documento legal que estipula as funções a cada um dos membros do Conselho Directivo, assim sendo, este documento através do seu artigo 28º, números 5 e 6 respectivamente diz que compete ao SDP: “organizar e promover a feitura do horário das aulas, sessões e demais actividades” e ainda “zelar pelo cumprimento rigoroso do horário e dos programas”.

O regulamento interno da escola é o documento por excelência da definição dos critérios específicos para a elaboração do horário em conformidade com o contexto, o ambiente e as circunstâncias que devem ser tidos em conta nesta construção. Como já ficou bem patente a inexistência deste instrumento de gestão de acordo com diferentes entrevistados, não conseguimos aferir através da análise documental que critérios do ponto de vista formal têm sido utilizados pelos responsáveis da escola (membros do Conselho Directivo) na elaboração dos horários.

Devido à inexistência deste instrumento legal (regulamento interno), o Conselho Pedagógico constituído pelo Director que o preside, pelo Subdirector Pedagógico e pelos professores coordenadores de cada disciplina, têm a competência de definir os critérios que devem orientar a construção do horário, conforme o estipulado no artigo (35º ponto 1, alínea h):

“Definir os critérios pedagógicos que devem ser considerados na preparação e funcionamento do ano escolar, no que respeita, nomeadamente, à organização de turmas, aproveitamento dos espaços, elaboração e distribuição dos horários e organização dos serviços de exames, nos termos da lei”.

Tendo subjacente o estipulado na lei, este conselho tem a responsabilidade de definir os critérios de natureza pedagógica com a devida adequação científica para a elaboração dos horários de modo a criar um quadro de dispositivos gerais que devem orientar a concepção do horário de modo a evitar improvisos, injustiças, inadequações ou cometer erros que põem em causa o desenvolvimento integral dos alunos.

Conforme se verifica pelas atribuições legais questionamos os responsáveis pela elaboração destes critérios (Director da Escola e Subdirector Pedagógico) acerca dos critérios observados na elaboração dos horários. Segundo o Director da Escola, os horários têm sido elaborados com base em critérios definidos a partir das orientações legais e disse-nos ter delegado para o SDP a incumbência da definição destes princípios orientadores. O SDP quando foi questionado acerca da mesma questão fez as seguintes considerações:

“A prioridade é dada aos alunos, principalmente nos casos em que têm de frequentar aulas como educação física e utilização de computadores no horário contrário (Turno contrario), mas no caso dos alunos do 1º ciclo estas aulas são dadas no mesmo período, isto por causa do grande distanciamento dos alunos em relação à escola e são muito pequenas. No que concerne aos professores, evitamos sempre a atribuição de horários mistos (actividades lectivas nos dois períodos, isto é de manhã e à tarde), evitar que os professores tenham uma distribuição da carga horária muito desequilibrada ou que não possam vir à escola num dia ou que tenham uma ou duas aulas num dia, porque caso contrário estaríamos a convidar o professor a faltar estas aulas...”

A partir da resposta do SDP não se evidencia critérios alguns, mas somente considerações gerais no que tange a algumas especificidades do funcionamento de algumas turmas, nomeadamente

o 7º ano de escolaridade. Por isso se depreende mais uma vez a ausência de critérios claros para a elaboração do horário.

2 - Gestão dos recursos humanos

Segundo Idalberto Chiavenato (2000), a gestão de recursos humanos sofreu nos últimos anos grandes transformações e alterações, tanto no que concerne aos modelos de gestão de pessoas, como no que concerne aos princípios, ambiente e clima organizacionais ou ainda quanto à missão institucional. Daí que segundo o mesmo autor os avanços observados nas últimas décadas têm levado as organizações a investirem cada vez mais na capacitação naquilo que é considerado o grande diferencial das instituições, o seu capital humano. Por isso tem havido mudanças nos modelos de gestão, em que as pessoas passaram a ser tratadas como colaboradores, na medida em que, elas passam a ser mais participativas, têm maior autonomia no desempenho das suas actividades, maior cooperação nas tomadas de decisões em parceria com os seus superiores hierárquicos, mais interactividade entre os membros de uma dada organização, mais investimento na formação e actualização com o objectivo de obter maior valorização desse capital humano, de modo que se sinta mais valorizado intelectualmente e possa estar preparado e motivado a ter mais e melhor produtividade. Se por um lado este investimento no capital humano visa materializar essas prerrogativas outros desafios são lançados aos profissionais, o de promoverem, planearem, coordenarem e controlarem variáveis cada vez mais competitiva e concorrenciais para um destinatário cada vez mais exigente e consciente dos seus direitos com mais capacidade de avaliarem o desempenho de cada organização em parceria com os meios de comunicação. Todavia, essa assertividade patenteada anteriormente só será conseguida se os princípios da gestão dos recursos humanos forem observados, nomeadamente: desenvolvimento responsável e ético de suas actividades; capacidade de actuação baseada nos princípios de gestão empreendedora; capacidade de realização de tarefas que incorporem inovações tecnológicas, capacidade de trabalhar em rede (globalizada) e capacidade de actuar de forma flexível. Por outro lado, é fundamental que cada membro de uma organização conheça a missão e os objectivos institucionais da empresa ou instituição onde actua, como por exemplo: dominar o conteúdo da sua área de actuação, capacidade de ser um consultor interno na sua empresa, aliadas às acções como: ter visão sistémica e holística da sua organização, ter capacidade de trabalhar em equipa, ser capaz de inter-relacionar muito bem com todos, ser criativo,

comunicativo, empreendedor, ter capacidade de adaptação às circunstâncias, dinâmico, entre outras acções que precisa desenvolver.

Depois desta caracterização da evolução paradigmática, da indicação dos princípios que devem orientar a gestão dos recursos humanos e também da invocação da missão dos agentes de cada organização, torna-se imperioso formular a seguinte questão: Como é que este bem mais precioso (recurso mais importante) das organizações tem sido gerido pelos responsáveis da Escola Petra?

As demandas que as organizações em geral, mas sobretudo, as organizações educativas têm de enfrentar para conseguirem a materialização dos seus objectivos exigem o envolvimento, o comprometimento e o conhecimento da parte dos gestores das principais capacidades, habilidades e competências dos seus colaboradores de modo que possa potencializar ao máximo o seu rendimento em cada uma das áreas de especialização em função da diversidade das formações e especializações existentes. Daí que uma das questões formuladas aos elementos do Conselho Directivo foi no sentido de inferir se conheciam as principais capacidades e competências dos docentes e do pessoal não docente e como é que têm aproveitado estas habilidades na afectação dos mesmos às turmas, aos cargos de coordenadores, direcção de turmas, presidência de Conselho de Disciplina, em se tratando de professores e no caso do pessoal não docente que critérios têm orientado a sua alocação às diferentes funções desempenhadas.

De acordo com o depoimento do Director da Escola, reconhece estar inteirado das principais competências profissionais e até pessoais dos seus funcionários (professores e pessoal administrativo), principalmente dos que já estão na escola há mais de três anos. Segundo o mesmo, estas capacidades têm sido aproveitadas no desempenho de algumas funções dentro da estrutura da escola como cargos no Conselho Directivo, caso concreto do Subdirector Pedagógico que antes desempenhava a função de Secretário da Escola e que no presente ano lectivo (2010/11) que foi convidado a exercer esse cargo porque seria uma mais-valia por causa da experiencia ganha no exercício das funções anteriores. Outro aproveitamento das competências profissionais é o caso da actual Subdirectora para Assuntos Sociais e Comunitários que foi convidada pelo Conselho Directivo a desempenhar essa função por ter uma formação profissional e académica nesta área, isto é, licenciatura em Ciências Sociais.

Segundo o SDP há aproveitamento das competências profissionais dos docentes, principalmente no que concerne à coordenação das áreas disciplinares, direcção de turma, visto que, os professores escolhidos para o desempenho deste cargo são professores experientes que tenham

leccionado em todos os níveis ou anos de escolaridade do Ensino Secundário e que possuam uma formação académica e pedagógica nesta área curricular de acordo com o seu depoimento:

“Falando de coordenação, primeiro critério, o professor tem de ter a formação na área, também nos preocupamos com a experiência do docente, de modo que por exemplo um professor que nunca leccionou o primeiro ciclo, 7º e 8º ano, não podemos atribuir como coordenador desse ciclo porque as vezes pode não estar por dentro dos conteúdos, uma vez que a função de coordenador é apoiar os outros professores, arranjar estratégias que um professor deve adoptar para trabalhar um determinado conteúdo”.

Com relação à mesma questão, também os docentes foram questionados se na opinião deles o Conselho Directivo conhece as suas competências pessoais e profissionais e se são tidas em conta na organização e gestão da escola, como forma de confrontarmos o depoimento dos membros do Conselho Directivo.

De acordo com o depoimento de um dos docentes entrevistados, o Conselho Directivo não conhece as competências profissionais para além da área de formação do docente, nada tem feito para aproveitar os recursos existentes, porque segundo o memos é uma gestão fechada e autoritária, funciona na base de critérios como o amiguismo, e diz que ainda que os cargos de gestão têm sido nomeações políticas, de acordo com a transcrição de um trecho da sua entrevista:

“Não sei informar cabalmente se o Conselho Directivo conhece as competências profissionais e pessoais do pessoal docente, para além da sua área de formação académica. Mas eu sei e reconheço algumas destas competências referidas, mas se a direcção da escola as conhece, não tem feito uso das mesmas e nem tão pouco criado condições para a sua materialização, na medida em que considero que o nosso conselho directivo é fechado e funciona com base em critérios como o “amiguismo” e tem havido a monopolização e politização dos cargos de gestão, na medida em que o próprio director é nomeado pelo Ministro de Educação. Quanto a mim, o ideal seria haver um trabalho de equipa, onde todos pudessem participar” (pf. nº 2).

Ainda no tocante ao conhecimento pelo Conselho Directivo das competências profissionais pessoais ou outros dos docentes e seu aproveitamento na Organização e gestão da escola, um outro professor entrevistado considera que as opiniões e as sugestões dos professores críticos da direcção não são tidas em conta e ainda são perseguidos veladamente, marginalizados. Mas, por outro lado, os professores bajuladores e elogiadores da direcção beneficiam dos melhores cargos e posições dentro da estrutura da organização escolar de acordo com o seu depoimento:

“Mais uma vez eu diria que as opiniões e sugestões dos professores não são tidos em conta pelos titulares dos órgãos de direcção, mesmo quando dão sugestões, as mesmas não são valorizadas, por isso na maioria das vezes os professores ficam inibidos quanto à participação, por outro lado quando as opiniões dos professores são contarias às dos órgãos de direcção, mais incisivas, mais contundente, alguns colegas têm afirmado que têm sido perseguidos, vingados, ameaçados veladamente, isto é, este professor é encarado com maus olhos e é considerado

um inimigo. Mas o contrario também se verifica, quando alguém bajula, elogia os titulares dos órgãos de direcção da escola, este é considerado bem-vindo, amigo e até as melhores posições ou benefícios são-lhe oferecidos" (pf. nº 2).

Ainda com relação à mesma matéria um outro docente entrevistado faz a seguinte apreciação: "na minha opinião as competências não são conhecidas e mesmo as manifestadas não têm tido oportunidades de se materializarem" (pf. nº 3).

Um outro docente ainda manifesta a sua opinião com relação a esta matéria, dizendo que há casos em que as competências são conhecidas e promovem o mérito e cita um exemplo, todavia reitera se houvesse o PEE seria mais fácil conhecer as competências dos professores de acordo com as suas palavras:

"De certa forma eu acho que podem ter conhecimento de alguma aptidão de um ou outro professor, exemplo concreto da nossa colega que foi convidada a ser responsável do Espaço de Informação e Orientação, mas na generalidade eu acho que não. As aptidões poderiam até serem conhecidas se houvesse realização de projectos onde cada um pudesse mostrar as suas habilidades e competências" (pf. nº 2).

2.1 - Valorização dos recursos humanos docentes e não docentes

De acordo com o novo paradigma de gestão de recursos humanos, o recurso mais importante de qualquer organização tem sido, o seu capital humano, daí que os mais avultados investimentos têm sido feitos na sua capacitação a todos os níveis, porquanto os desafios da globalização dos mercados, a modernização aliada a factores de competitividade faz com que as empresas e organizações apostem nos seus melhores activos para poder ter sucesso.

Porque nós entendemos que valorizar os recursos humanos de uma instituição é acrescer o seu valor, proporcionar-lhe oportunidades de adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades e capacidades de modo a poder desempenhar as variadas actividades nos diferentes níveis da organização. Daí que uma das principais preocupações das organizações e instituições tem sido a implementação de uma política de desenvolvimento de recursos humanos, para que se possa conhecer e descobrir potencialidades, despertar a criatividade, permitir a inovação entre outras finalidades como forma de construir uma cultura organizacional mais sólida, com ênfase na lealdade, no empenho e comprometimento com a missão e os objectivos das organizações.

Daí que uma das questões formuladas aos nossos entrevistados tenha sido inferir acerca da existência de uma política de valorização dos recursos humanos docentes pelo Conselho Directivo no que concerne a sua participação na estrutura organizativa da sua escola. Uma das professoras entrevistada disse que não se sente valorizada porque durante as reuniões gerais dos professores com

o Conselho Directivo, só se ouve falar mal dos professores e do seu incumprimento de acordo com o seu depoimento:

“Acho que não, porque por exemplo nas reuniões, só os aspectos negativos dos professores são realçados, mas nunca se ouviu elogios aos professores cumpridores da sua missão durante todo este ano lectivo. Entretanto, no ano passado foi diferente, o antigo subdirector pedagógico realçava com frequência as qualidades dos professores cumpridores da sua missão e havia mais incentivos, daí que eu acho que no ano passado éramos mais valorizados do que este ano” (pf. n.º 4).

Com relação ao mesmo tema um outro docente entrevistado é de opinião que não há valorização dos recursos humanos e apresenta uma serie de razões como deficiente avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos, ineficiência no funcionamento da subdirecção pedagógica por causa da instabilidade provocada pela troca constante dos subdirectores pedagógico, desarticulação entre os coordenadores das áreas curriculares e os professores como se evidencia pela transição de um trecho da sua entrevista:

“Não há uma valorização dos recursos humanos docentes nesta escola, as reuniões realizadas têm servido apenas para a apresentação do balanço quantitativo do aproveitamento dos alunos, apreciação quantitativa porque não tem havido discussão ou reflexão das razões que estiveram na base daqueles resultados. Nem há preocupação para a causa do insucesso. Por isso eu apelava que a direcção fizesse mais assistência de aulas, um controlo mais rigoroso da aprendizagem dos alunos. Por exemplo as anomalias no funcionamento são muitas, desde coordenadores que nunca assistem aulas aos professores, docentes que elaboram testes sumativos mas não os apresentam aos coordenadores para a sua validação, etc. Por isso não há um trabalho de equipa, a fiscalização da subdirecção pedagógica deixa muito a desejar, porque não consegue articular o seu trabalho com o dos docentes. Penso que uma das razões do péssimo trabalho desta subdirecção tem a ver a troca constante de subdirectores, por exemplo em três anos foram respectivamente três, tal facto não permite o equilíbrio nem a estabilidade no funcionamento” (pf. n.º 2).

Ainda no que concerne à valorização dos recursos humanos docentes ou seja no investimento da sua formação, um outro docente entrevistado considera que de uma forma geral não há valorização dos docentes pelo Conselho Directivo porque segundo o mesmo os professores não dados a conhecer os projectos e actividades da escola, no processo de aprendizagem não há articulação entre os docentes, o trabalho do Conselho Directivo tem sido vigiar os professores, os professores não são motivados a trabalharem nas escolas porque nem sequer o dia da Escola é comemorado, quando o mesmo deveria servir como uma data de reflexão, aproximação entre todos os elementos da comunidade educativa e para confraternização entre os mesmos, não há um plano de formação para os professores que não têm formação académica, conforme o seu depoimento:

“De uma forma geral não há uma politica de valorização dos recursos humanos, porque os professores não são dados a conhecer os problemas da escola, não há socialização dos projectos ou actividades a serem realizadas. No que concerne ao processo de ensino aprendizagem não há uma articulação entre os docentes, cada um

trabalha isoladamente, por seu turno o conselho directivo tem tido apenas a preocupação de supervisionar, controlar os professores e não tem promovido um trabalho conjunto entre os professores. Os professores não são motivados a trabalharem na escola e para a escola, as principais datas comemorativas como o dia da nossa Escola não tem sido comemorada há dois anos, quando deveria ser utilizada para a confraternização, a reflexão, o convívio entre todos os elementos da comunidade educativa e tem passado em branco. Quanto ao plano de formação contínua é uma das grandes necessidades da escola, tendo em conta que há um nº significativo de professores que não têm formação adequada para a leccionação e mesmos que os que possuem a devida formação, estão precisando de alguma reciclagem ou actualização da matéria, mas tal plano inexistente e as sugestões não são acolhidas por quem de direito e tem sido cada um por si Deus por todos. Os colectivos de cada disciplina têm funcionado muito mal, a coordenação pedagógica não existe, há sim um trabalho individualizado e há casos em que colectivos não reuniram durante uma única vez durante todo o ano lectivo” (pf. nº 3).

Entretanto, há uma professora entrevistada com opinião contrária às anteriormente mencionadas, porquanto ela considera que há valorização dos recursos humanos docentes e justifica a sua resposta com factos, tais como: realização de palestras e fóruns com temas pertinentes e actuais, realização de feiras na escola sobre temas importantes como a reciclagem e aquecimento global, formação de docentes da escola para a utilização de computadores como uma ferramenta de ensino e preparação de materiais didácticos, conforme a transcrição do trecho da sua entrevista:

“Considero que os professores são valorizados sim e que as suas necessidades são tidas em conta sim, na medida em que, tem havido palestras, alguns fóruns sobre temas actuais e pertinentes. Por exemplo, a realização de uma feira sobre a reciclagem foi “bacana”, palestra sobre o meio ambiente, concretamente sobre o aquecimento global, tivemos formação acerca da utilização de computadores para a preparação das aulas e materiais didácticos. Mas quanto às formações académicas que alguns professores não dispõem, considero que muito mais poderia ser feito”.

2.2 – Avaliação do desempenho docente na Escola Petra

Não se pode falar da avaliação do desempenho docente dissociado do desenvolvimento profissional, nem sem antes fazer a desocultação e clarificação de alguns conceitos como a profissionalização, o profissionalismo, a formação, a identidade profissional do docente. Porque o desenvolvimento profissional de professores está associado ao processo de transformações sociais, mudanças económicas e políticas ocorridas no mundo do trabalho. Essas transformações directamente atingem as actividades do trabalho docente através de desafios sociais diversos. Tais demandas são direccionadas, ainda, à profissão e à função social atribuída pela sociedade ao papel de professor. E

para que o mesmo consiga responder aos desafios sociais, deve pautar na busca de compreensão da actividade social exercitada no seu campo de trabalho. E, nessa direcção, é preciso situar todo um processo de relações, em termos de análises pontuais sobre a sua formação, seus saberes e suas trocas sociais quotidianas. Por isso, é imprescindível discutir o desenvolvimento profissional de professores, delinear o campo da formação e da actuação sempre em torno dos conceitos fundamentais a ele relacionado, divulgados nestes últimos anos. Referimos aos conceitos relativos a profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, como pré-requisitos fundamentais para a defesa do saber do professor e da sua história.

Libanêo (2004) conceptualiza a profissionalização referindo-se às condições ideais que garantem o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continua nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais, auferindo um salário compatível com a natureza e as exigências da profissão, como condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, praticas de organização e de gestão), (cf. Libanêo 2004).

Por seu turno Day (2001, p. 21) complementa a conceptualização de Libanêo ao apontar também um conjunto de características que um profissional deve possuir “um conhecimento base especializado, cultura técnica, o compromisso de satisfazer as necessidades dos clientes, ética de serviço, compromisso profissional, controlo colegial em oposição ao controlo burocrático sobre as práticas e padrões profissionais e ainda a autonomia profissional”.

Já Libanêo (2004) conceptualiza igualmente o profissionalismo docente referindo-o como o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e o comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas com a prática profissional.

Segundo o Director da escola quem tem a competência de fazer a avaliação do desempenho docente é o Conselho Directivo da Escola conforme os dispositivos legais e também estribado no princípio democrático conforme o seu depoimento: “quem tem a função de avaliar o desempenho do pessoal docente dentro da estrutura organizativa da escola é o conselho directivo, de uma forma mais democrática possível”. Para explicitar o princípio democrático da acção do Conselho Directivo o director explica como tem sido o seu procedimento enquanto presidente deste órgão, com base nos seguintes argumentos:

“De há dois anos para cá temos adoptado o seguinte procedimento: o primeiro a avaliar o professor é o coordenador do seu colectivo, isto é, dá-nos o necessário feedback, seguidamente analisamos todos os relatórios que os professores têm apresentado acerca das actividades realizadas nas suas turmas. Depois de ter todos estes

dados em mãos, convoco uma reunião do conselho directivo para analisar e apreciar o desempenho dos professores. Faz-se a devida discussão até haver um consenso, seguidamente, apresentamos a avaliação aos professores para a tomada de conhecimento e a sua validação com a sua assinatura. Mas ainda não de uma forma definitiva, porque o professor opina e se concordar fará a sua validação com a sua assinatura”.

Na sequência da nossa entrevista questionamos o director da escola acerca da importância que atribui à avaliação de desempenho para a tomada de decisões na sua organização e gestão de escola. Segundo o mesmo esta modalidade de avaliação goza de centralidade na estrutura da organização e gestão de escola, tem uma ligação directa com o desenvolvimento e promoção da carreira docente desde que não tenha um carácter sancionatório e ainda pode melhorar o desempenho docente conforme o seu depoimento:

“Considero muito importante a avaliação do desempenho docente, uma vez que é muito importante para a escola, mas muito mais para o professor, na medida em que, uma avaliação consciente permitirá ao professor participar fielmente na vida da escola sentindo-se como um protagonista. Também tem a sua importância a nível da carreira docente, porque permitirá criar incentivos para o processo de promoção e progressão na carreira. Todavia não deverá ser feita com um carácter sancionatório, porquanto uma avaliação negativa trará consequências negativas não só para o avaliado como para a própria escola. Porque a avaliação deve ser responsável para permitir ao professor melhorar o seu desempenho, por isso consideramos a avaliação como um elemento aglutinador do desenvolvimento da carreira docente”

Os professores também foram questionados acerca da avaliação do desempenho docente e em que medida essa avaliação contribui para o desenvolvimento profissional dos avaliados. Um dos entrevistados (pf. nº 1) considerou-a de muito importante, porquanto, constitui um mecanismo que permitirá ao professor auto-avaliar-se, conforme as suas palavras: “é muito importante porque constitui um mecanismo que permitirá ao docente avaliar o que fez e o que não fez para o seu sucesso profissional. Porque quando conhece o resultado do seu desempenho terá a oportunidade de se posicionar perante a si mesmo” (pf. nº 1).

Dois outros entrevistados (pf. nº 2 e 3) têm a mesma opinião, isto é, consideram-na muito importante, na medida em que reforça a motivação do docente quando ela reconhece o mérito e o empenho do docente pode catapultar para avaliações ainda melhores, conforme as suas palavras: “acho que sim, principalmente para os docentes que não tiveram uma avaliação positiva, terão a oportunidade de melhorar o seu desempenho, e reforça a motivação dos que tiveram avaliação positiva para continuarem a trabalhar com afinco a fim de conseguirem melhores resultados ainda” (pf. nº 2 e 3).

Três dos professores entrevistados consideram que no que ao corpo docente diz respeito, a sua avaliação de desempenho não tem sido feita com justiça e apresentam um conjunto de factos para justificarem as suas opiniões. Porém um quarto entrevistado tem uma opinião diferente, afiançou-nos que nos seus três anos na escola Petra a sua avaliação tem sido justa, mas apresenta também um conjunto de falhas no processo tal como os outros professores que consideram a avaliação do desempenho docente injusta conforme as suas palavras: “Se ela tem sido justa para todos eu não sei, mas pelo menos comigo tem sido nestes três anos que estou nesta escola”. Todavia, ele reconhece que o processo poderia ser muito melhor e com menos carga subjectiva se houvesse a colaboração dos coordenadores, conforme o seu depoimento: “Mas penso igualmente que ela poderia ser melhor e poderia ter menor carga subjectiva, por exemplo se os coordenadores que mais directamente trabalham com os professores fossem chamados a contribuírem no processo”. Ele ainda considera que a avaliação tem sido feita fora de tempo, isto é, os docentes são avaliados no ano lectivo seguinte àquele a que se reporta a avaliação. Daí que ele aponta a sugestão da avaliação a meio percurso e que esta avaliação tivesse um carácter processual, conforme o seu depoimento:

“Outra falha que eu apontaria à avaliação que tem sido feita, é o facto de ela ser feita fora de tempo, isto é ela não culmina com o final das actividades lectivas. Seria bom que acontecesse nesse período uma vez que ela fornece pistas de reflexão para a melhoria do professor no próximo ano lectivo. Seria igualmente proveitoso, que ela ocorresse numa perspectiva processual desenvolvida por fases correspondentes aos finais de cada trimestre, ou seja uma avaliação do desempenho a meio percurso” (pf. nº 2).

Os docentes que partilham da opinião que não tem havido justiça na avaliação do desempenho docente pelos professores da Escola Petra, apresentam alguns exemplos para justificarem a sua opinião. Caso concreto da entrevistada (pf. nº 1), que diz ter dúvidas quanto à observação criteriosa dos itens que constam da ficha de avaliação fornecida pelo Ministério de Educação, uma vez que não tem conhecimento do registo das informações relativas ao desempenho dos professores, conforme o seu depoimento:

“Não sei até que ponto os critérios são tidos em consideração, porque eu não sei os titulares dos órgãos de direcção tomam nota (registam) ou seja observam o meu desempenho. Porque nunca foi abordada sobre questões como o funcionamento das aulas, a relação com os encarregados de educação. Por outro lado sou eu que me dirijo a eles todas as vezes que eu preciso deles” (pf. nº 1).

Ainda a mesma entrevistada (pf. nº 1) considera que a avaliação efectuada não tem tido o carácter processual, mas sim tem-na sentido apenas como um momento que tem acontecido

tardamente: “eu não tenho sentido a avaliação como um processo, mais sim como um momento que normalmente acontece tardiamente, isto é a meio do ano lectivo seguinte” (pf. nº 1).

Uma outra entrevistada ainda considera que esta avaliação tem tido um carácter meramente quantitativo, porque nem sequer há alguma recomendação que visasse a melhoria do professor, conforme o seu depoimento: “Na avaliação feita não há nenhuma recomendação, observação ou chamada de atenção, só há o preenchimento da ficha de avaliação, na minha perspectiva, uma avaliação quantitativa” (pf. nº 4). A mesma entrevistada diz que esta avaliação tem sido injusta porque não há uma fiscalização, controlo e recolha dos dados, conforme a transcrição de um trecho da sua entrevista: “Considero esta avaliação injusta porque não há um acompanhamento rigoroso de fiscalização na recolha dos dados pelo Conselho Directivo do trabalho dos docentes” (pf. nº 4). Uma outra crítica à forma como os docentes têm sido avaliados segundo a mesma entrevistada tem a ver ainda com a falta de rigor no tratamento dos dados relativos ao desempenho docente, porque segundo ela há professores que são contestados publicamente pelos alunos e encarregados de educação e a situação foi tão grave que o professor foi substituído por outro devido à recusa dos alunos e na hora de avaliação este professor tem a mesma avaliação de excelência, conforme a transcrição de um trecho da sua entrevista:

“Considero que essa avaliação não é justa, uma vez que as aulas não são assistidas, não é feita a auto-avaliação dos professores. Há casos em que alguns professores faltam as aulas com frequência, prestam um mau serviço docente, porque há muita reclamação pelos alunos e no final das contas esses professores pouco dedicados têm a mesma avaliação que os demais, isto é, uma avaliação excelente. Eu pergunto como é possível? Porque quando eu presto um excelente serviço e os demais não, mas têm a mesma avaliação de excelente, significa que o meu excelente não tem validade nenhuma. Daí que eu considero que critérios como o empenho, a responsabilidade, a dedicação, o envolvimento, o esforço na prestação de um bom serviço não são reconhecidos e nem tidos em conta no momento da avaliação” (pf. nº 4).

Entretanto, esta docente diz que o que a motiva são os seus alunos, trabalha para ter mérito e ser reconhecida socialmente pelos alunos e pelos EE. Diz igualmente que a sua auto-avaliação é muito mais importante que qualquer avaliação institucional que lhe é atribuída, conforme o seu depoimento:

“Eu trabalho em função dos meus alunos, isto é, cumpro as regras da ética e deontologia profissional. Trabalho sobretudo para ter o mérito e reconhecimento dos pais e ou encarregados de educação como uma excelente profissional. Por isso, a minha satisfação na minha avaliação é a minha própria satisfação, a consciência do dever cumprido porque a minha própria avaliação é mais importante do que a avaliação institucional que me é atribuída” (pf. nº 4).

Ainda na sequência desta mesma questão um outro docente entrevistado diz que a avaliação praticada é subjectiva, pouco real, os critérios observados são a amizade e ou inimizade com o director da escola, conforme o seu depoimento:

“A avaliação que tem sido praticada aqui constitui uma situação caricata, porque a avaliação tem sido feita fora de tempo, quem devia avaliar os docentes (elementos do conselho directivo do ano anterior) não o fizeram e a avaliação foi feita por quem não teve nada a ver com o processo, os coordenadores pedagógicos não foram ouvidos no processo, a avaliação feita não obedece a um processo acompanhado, reflectido, discutido e partilhado pelos docentes, reflecte apenas um momento de uma única pessoa, isto é o director da escola, por isso a avaliação está sujeita às variações de humor do dito cujo, do sentimentalismo do mesmo, da sua relação de “amiguismo” ou de inimizade, por isso considero esta avaliação muito subjectiva e pouco real” (pf. nº 3).

Ainda com relação à mesma temática, uma outra docente entrevista diz que esta avaliação nem sempre é justa porque há colegas professores que prestam um mau serviço à comunidade e têm uma boa avaliação. Por isso, ela diz ter pautado pela observância dos princípios éticos e trabalhar em função da sua auto-avaliação, conforme o seu depoimento:

“Esta avaliação nem sempre é justa, porque há casos de professores que prestam um mau serviço à escola, mas têm uma boa avaliação, mas mesmo assim eu trabalho não em função da avaliação que me é atribuída, mas sim porque é meu dever ético prestar um bom serviço à comunidade, é minha responsabilidade prestar um serviço de qualidade, porque o meu objectivo ultimo constitui os meus

Anteriormente apresentamos alguns factos mencionados pelos professores acerca da sua avaliação de desempenho, em que a maioria dos entrevistados com a excepção de um dos docentes, todos os outros têm a opinião de que a sua avaliação é injusta e apresentam um conjunto de razões para essa justificação. Entretanto tivemos a oportunidade durante a realização da nossa investigação, concretamente durante a recolha dos dados empíricos, de confrontar o responsável máximo da avaliação na escola Petra com estes dados. A certa altura durante a nossa entrevista, este dirigente disse-nos que a avaliação do desempenho dos docentes e dos outros funcionários da escola é da competência exclusiva do Conselho Directivo, mas que tendo a percepção de que ela poderá muitas vezes ter um carácter subjectivo tem permitido a participação de outras pessoas nesta avaliação como por exemplo, os coordenadores e até os professores através da sua auto-avaliação, de acordo com a transcrição de um trecho da nossa entrevista: “a avaliação é da competência exclusiva do conselho directivo, para podermos reduzir o seu carácter subjectivo, permitimos a participação dos coordenadores dos colectivos, bem como a auto-avaliação dos professores”.

Um dos primeiros dados que submetemos à consideração do director foi a critica apresentada pelos professores de que a avaliação tem sido feita fora de tempo. O Director respondeu-nos dizendo que concorda que a avaliação tem sido feita tardiamente, mas responsabiliza também os professores

do atraso no processo, porque estes demoram a tomar conhecimento e validação da avaliação com a sua assinatura de concordância da avaliação efectuada, segundo as suas palavras a seguir transcritas: “Concordo que a avaliação tem sido feita tardiamente, mas o processo está ficando cada vez mais atrasado, porque os professores não têm vindo e nem procurado o conselho directivo para a validação das mesmas”.

Uma outra crítica dos professores apresentada ao Director foi acerca do carácter subjectivo da avaliação. Ele considera que em nenhum momento a avaliação dos professores tem sido subjectiva, porque a mesma é feita com base em dados e factos recolhidos acerca do desempenho dos docentes, a avaliação é colegial, isto é, feita por todos os elementos do Conselho Directivo e também discorda que a avaliação tem sido feita unilateralmente, porque os professores também podem apresentar a sua auto-avaliação e a mesma será analisada e validada se estiver bem fundamentada, conforme o seu depoimento:

“Quanto à subjectividade na avaliação, nós não confirmamos tal facto, na medida em que a nossa avaliação é colegial, feita por todos os elementos do conselho directivo e é suportada por dados e factos recolhidos ao longo do ano e não é unilateral, os professores também podem apresentar a sua auto-avaliação e nós analisaremos e podemos validá-la se estiver bem fundamentada”.

Ele refuta todas estas críticas dizendo que as mesmas são infundadas e malévolas e considera que nenhum professor é obrigado a validar a sua avaliação com a sua assinatura demonstrando o seu consentimento, segundo o seu depoimento: “considero que são críticas infundadas e malévolas [...] se um professor verificar essas anomalias como referiu, ele não é obrigado a validar a sua avaliação com a sua assinatura, apresente as razões da sua discordância e discutiremos com base nos dados e factos recolhidos na sua avaliação”.

2.3 – A avaliação do Conselho Directivo da Escola Petra pelos professores e as suas propostas para a melhoria da Organização e Gestão da Escola.

Durante a realização da entrevista aos professores da Escola Petra, estes foram convidados a atribuírem uma classificação à Organização e Gestão da Escola Petra com base numa escala de excelência que contempla os seguintes níveis: medíocre, suficiente, bom, muito bom e excelente. Todos os oito professores entrevistados atribuíram uma classificação com o nível de suficiente, exceptuando um deles que disse que a sua avaliação estava compreendida entre os níveis de suficiente e bom. Convidados a apresentarem as razões que justificam a avaliação atribuída e também que

mudanças operariam para a melhoria da organização e gestão da escola, apresentaram algumas sugestões. A maioria das mudanças que os docentes promoveriam para a melhoria do funcionamento da estrutura organizativa da escola converge em cinco pontos essenciais:

- É opinião assente que é preciso mudar todo o Conselho Directivo, com a excepção da SDASC que segundo os mesmos tem feito um excelente trabalho na sua área jurisdicional;
- Far-se-ia uma mudança no modelo de avaliação do desempenho docente que se tem praticado na escola, adoptando mais claros, promover a participação dos protagonistas na sua própria avaliação (auto-avaliação).
- Promoveriam mais e melhor participação dos EE na vida da escola, criando oportunidades formais para tal através da criação dos órgãos de governo da escola como a Assembleia de Escola e representação no Conselho Directivo de acordo com os normativos sobre a matéria;
- Promoveriam maior fiscalização, controlo e acompanhamento do trabalho docente de modo que o processo ensino aprendizagem fosse mais eficiente e respondesse às reais necessidades dos alunos;
- Criar-se-ia espaços de lazer confortáveis, com ofertas pedagógicas dentro do recinto escolar de modo que os alunos pudessem manter dentro da escola e não tivessem o contacto com o exterior durante a realização das actividades lectivas.

2.4 – A avaliação do Conselho Directivo da Escola Petra pelos pais e ou Encarregados de Educação e as suas propostas para a melhoria da Organização e Gestão da Escola.

De uma forma generalizada os Encarregados de educação entrevistados avaliam a Organização e Gestão da escola Petra entre Suficiente e Bom, justificam a avaliação de suficiente com base na inexistência dos órgãos representativos dos EE (Associação de pais) e da Assembleia de Escola. Por outro lado consideram que não tem havido uma participação democrática dos Encarregados de Educação, na medida em que os direitos consagrados nos diplomas legais não têm sido usufruídos. Por outro lado, consideram que as participações dos mesmos têm sido irrelevantes, porque segundo os mesmos não conhecem nenhuma tomada de decisão influenciados por eles. Consideram ainda que há deficiente comunicação entre a escola e os EE, porque o elo de ligação mais privilegiado, os directores de turma têm prestado um péssimo trabalho em geral, com raras excepções, porque estes têm recebido mal os EE, nos corredores, na sala dos professores lotada, e há casos em que o director de turma nem sequer conhece o seu educando para poder prestar uma informação real e fidedigna,

conforme o seguinte depoimento: “os EE são mal recebidos às vezes no corredor, alguns directores de turma nem sequer conhecem os seus educandos para prestarem uma informação correcta”.

Foram incitados também a sugerirem propostas de melhoria da Organização e Gestão da escola em particular e igualmente sobre todos os aspectos gerais da escola. A seguir transcrevemos as sugestões para a melhoria do funcionamento da escola: Mudaria todo o actual conselho directivo da escola. E escolheria uma equipa capaz, dinâmica e que consiga dar respostas às principais dinâmicas da actualidade; faria com que a direcção da escola não fosse uma nomeação política, mas que fosse eleito de entre os professores com mais experiencia, competência, prova moral e ético de desempenho e seria eleito por todos os elementos da comunidade educativa. Porque os directores que tivemos até agora constituem um prolongamento do governo nas escolas em clara representação da cor política que sustenta o governa; mudaria alguns professores porque têm uma preparação técnico-científica muito deficitária, deixam muito a desejar na transmissão dos conteúdos, sem contar que alguns são muito irresponsáveis, faltam muito e as suas avaliações não são reais, vê-se claramente que as notas são empolgadas para poderem melhorar a sua imagem e prestação; teria mais atenção na confecção dos horários, para não prejudicar os alunos que moram longe da escola, isto é, faria um horário com mais flexibilidade que fosse ao encontro das necessidades dos alunos; criaria uma associação de pais em que haveria representantes dos mesmos de modo que em todas as reuniões os mesmos estariam representados e teriam voz e força para imporem as suas opiniões e sugestões no que concerne à vida da escola, promoveria também a criação de associação de alunos para poderem ter vez e voz dentro da estrutura escolar e da comunidade; faria também mais encontros com os EE para os informar acerca de todos os aspectos da vida escola e escolheria para directores de turma, professores que fossem naturais do nosso ou Concelho ou os que mesmo não sendo já tiverem muitas experiencias e anos de trabalho na nossa escola.

3 – Gestão dos recursos materiais e financeiros

3.1 – Localização da escola Petra, um factor de instabilidade

A localização adequada de uma escola definida dentro dos parâmetros da configuração do espaço pode ser entendida e utilizada a partir de diferentes perspectivas nas quais se encontram valores educativos, finalidades diversas, cultura de organização subjacente, acessibilidade aos meios de comunicação e transporte entre outros aspectos. Daí que, uma das questões formuladas aos nossos

interlocutores (membros do Conselho Directivo, docentes e Encarregados de educação) foi no sentido de percebermos que interferências a localização próxima de uma estrada nacional tem tido no funcionamento da escola.

O director da escola considera que a sua localização constitui um factor de instabilidade no funcionamento da mesma porque a mesma localiza-se perto de um entroncamento, muito próximo a uma das vias de comunicação com um elevado tráfego dos meios de transportes tem trazido enormes constrangimentos para o normal funcionamento da escola, na medida em que o barulho é elevado e tem interferido no processo ensino-aprendizagem, conforme a transcrição de um trecho da nossa entrevista:

“É de se lamentar a localização da escola, porque o ambiente externo tem prejudicado bastante o funcionamento da escola devido ao alto nível do barulho causado e o problema é mais grave ainda, uma vez que não estou vendo solução à vista, todavia há algumas alternativas como aumentar o muro da escola, implementar as directrizes do projecto arquitectónico inicial que não foi cumprido, como os sensores de captação de barulho, a plantação de árvores à volta do recinto escolar”.

A SDASC considera que a localização é péssima, porque as autoridades centrais e locais não quiseram dar ouvidos às pessoas da localidade quanto à localização da referida escola, conforme o seu depoimento:

“A localização desta escola é péssima, no lançamento da primeira pedra falei com a Ex Ministra de Educação Filomena Martins da sua péssima localização, propus que fosse utilizado um terreno do Estado mais distante, mas tanto eu como as demais pessoas que se pronunciaram acerca desta localização não foram ouvidas”.

Como referimos anteriormente os professores entrevistados também emitiram a sua opinião quanto à localização da Escola Petra. À Semelhança dos membros do Conselho Directivo, afirmaram que a localização não é a mais adequada, por exemplo um deles é de opinião que: “a mesma é péssima e o facto de os alunos estarem quase sempre fora do recinto escolar tem causado muitos problemas, como a delinquência, muitas faltas de presença”. Um dos docentes entrevistados partilha da mesma opinião ao referir que: “a localização da escola, ela é péssima do ponto de vista geográfico, porque a circulação das viaturas a todo o momento emite um barulho ensurdecador que impede uma prestação de mínimo de qualidade”. Na mesma linha de intervenção, uma outra docente considera que: “considero que a localização da escola, muito próximo a um entroncamento é muito péssima, agentes externos como o barulho tem funcionado como distratores da atenção dos alunos”.

3.2 – A segurança, a manutenção e a salubridade do espaço

A segurança do espaço é mantida pela presença constante de guardas e contínuos nas duas principais entradas da escola. Na escola há um muro de protecção à volta do espaço. Os materiais e equipamentos da escola são relativamente novos e estão em bom estado de conservação, tendo em conta que a nova instalação foi inaugurada há três anos lectivos (Setembro de 2008). Não se denota materiais danificados, à excepção de algumas carteiras e cadeiras partidas. Quanto à salubridade do espaço escolar, a mesma é muito arejada, ventilada e muito limpa. As casas de banho dos professores e funcionários, salas de aulas e corredores estão sempre limpas porque há dois grupos de funcionários que garantem este serviço, um grupo funcionando no período da manhã e outro à tarde. No que concerne à casa de banho dos alunos, constata-se que o número de WC postos à disposição dos alunos é insuficiente, na medida em que, dos oito WC destinados aos alunos só dois tem funcionado, encontrando os restantes fechados. Porque há uma sobrecarga na utilização destas unidades, constata-se que a sua higiene não é a mais adequada, porque às vezes há um mau cheiro resultante do seu uso, justificado pela falta de água, segundo as empregadas de limpeza. Ainda as mesmas empregadas de limpeza dizem ter reivindicado com o Conselho Directivo (Subdirector Administrativo e Financeiro) para a abertura de mais casas de banho, mais ainda tal não aconteceu, por isso os constrangimentos causados pelo uso excessivo tem mantido, como por exemplo o cheiro nauseabundo no 2º piso nas imediações das casas de banho. Outra constatação é falta de papel higiénico nas casas de banho dos alunos, o que não se verifica nas WC dos professores e funcionários da escola.

Uma questão importante tem a ver com os recursos para a manutenção dos materiais e equipamentos escolares, quando questionamos o director acerca da proveniência destes recursos, disse-nos que são retirados da cobrança das propinas e emolumentos da escola, caso for um investimento que ultrapassa a capacidade de financiamento da escola, será financiada mediante a apresentação do orçamento e devido comprovativo da factura pró-forma, ao Ministério de Educação.

3.3 – A acessibilidade e organização dos espaços e equipamentos escolares.

A escola foi projectada para receber todos os tipos de alunos, isto é, tem rampas de acesso para os alunos e utentes portadores de deficiência física. Portanto, a acessibilidade aos principais equipamentos e instalações escolares estão garantidas e os principais serviços prestados na escola são

facilmente detectáveis por todos os utentes, porque estão devidamente assinaladas. A organização e projecção arquitectónica da escola são muito funcionais. O espaço disponível aos alunos é muito exíguo e insuficiente, porque o recinto e o espaço da cantina escolar são pequenos. O recinto escolar não dispõe de condições para acolher os alunos nos intervalos ou quando não há actividades lectivas.

Constatamos essa exiguidade de espaço e questionamos a SDASC acerca dos constrangimentos que o mesmo acarreta e respondeu-nos que a escola não dispõe de um espaço para actividades lúdicas, segundo a mesma a sala polivalente é pequena e não alberga a totalidade dos alunos, o recinto escolar não dispõe de bancos nem de sombras, constitui um lugar inóspito, por causa disso propôs a direcção a cobertura do espaço e mais uma vez disse não ter sido ouvida, segundo o seu depoimento:

“O recinto não dispõe de espaço lúdico, a sala multifunção é pequena e não alberga a totalidade dos nossos alunos. Propus ao conselho directivo potencializar os espaços já existentes, nomeadamente, a cobertura do polivalente, mas mais uma vez não fui ouvida. Já solicitei a colocação de bancos (assentos) no interior da escola, bem como a criação de mais espaços verde dentro do recinto escolar

Confrontamos o Director da escola acerca da recusa do apetrechamento do recinto escolar proposto pela SDSC para melhor acolher os alunos, garantiu-nos que a escola não dispõe de orçamento para fazer face a estes constrangimentos, uma vez que são investimentos avultados, garante todavia, que já apresentou o problema às autoridades centrais, conforme o seu depoimento: “como se apercebe, são investimentos avultados que ultrapassam a nossa capacidade de financiamento, porém já apresentamos estes constrangimentos aos serviços centrais e contamos com a sua efectiva solução”.

Os professores também foram questionados quanto às condições materiais, financeiras e espaciais da escola e apresentam algumas considerações acerca destes aspectos. Uma das entrevistadas diz que nalguns a escola está bem servida só que algumas destas infra-estruturas como os laboratórios (Química, Ciências Naturais e Física), não têm sido utilizados, daí que ela considera não haver racionalidade no seu uso. Quanto ao espaço do recinto escolar partilha da mesma opinião que a SDASC e acrescenta ainda que os alunos são obrigados a saírem do recinto escolar e ficarem expostos ao perigo, conforme o seu depoimento:

“Sim, se são utilizados racionalmente. Não quando nem sequer são utilizados, é o caso dos laboratórios de química e física que nunca foram utilizados desde a sua criação. Outro aspecto deficitário é a inexistência de espaços para albergar os alunos dentro recinto escolar e os mesmos são obrigados a saírem do recinto escolar e ficar expostos aos perigos da rua” (pf. nº 1).

Uma outra docente questionada acerca da mesma questão é de opinião que as condições existentes são suficientes para garantir um bom funcionamento da escola. Também tem uma perspectiva crítica quanto à dimensão da sala multifunção e sugere que deveria haver um espaço semelhante mas que coubesse pelo menos 80% dos professores e alunos durante a realização de eventos que tivesse o espaço como palco, de acordo com a transcrição de um trecho da sua entrevista:

“As condições existentes são suficientes para garantir o funcionamento, principalmente se compararmos com outras escolas, a nossa é muito funcional, moderna, com o mínimo de conforto para os docentes e para os alunos. Todavia para um funcionamento ideal algumas condições precisariam ser garantidas, como por exemplo uma sala multifunções que coubesse pelo menos 80% dos alunos e professores aquando de realizações de eventos” (pf. n° 4).

Um outro docente entrevistado sobre a mesma temática, diz que as condições mínimas estão garantidas, como exemplo o número de salas de aula, porem faltam ainda alguns apetrechos no que concerne aos equipamentos escolares e coloca igualmente o problema de acesso à tecnologia, isto é, a internet disponível para os membros do Conselho Directivo e diz que na sala dos professores nem sequer há um computador para elaboração dos materiais didácticos. Também é de opinião que o recinto escolar é insuficiente para albergar os alunos e por causa disso têm saído do mesmo e cita exemplo de alguns problemas que têm acontecido como consequência desta saída, conforme o seu depoimento:

“Em termos do n° de salas de aulas, o espaço é suficiente, a nível do acesso à tecnologia, deixa muito a desejar, por exemplo, na sala dos professores não há sequer um único computador funcionar para auxiliar o trabalho do docente, quando os membros do Conselho Directivo até internet têm. Outro problema é falta de condições para reter os alunos dentro do recinto escolar e a saída deles tem causado enormes constrangimentos, como por exemplo, os alunos vão realizar jogos de azar, fumar drogas, ter relações sexuais nas casas abandonadas perto da escola” (pf. n° 4).

Apenas para citarmos mais um exemplo nesta matéria uma outra docente entrevistada considera que há uma deficiente utilização dos espaços e equipamentos existentes, isto é, não há racionalidade no uso destes equipamentos e cita alguns exemplos para justificar a sua resposta, também considera que do ponto de vista funcional há todas as condições para garantir um funcionamento adequado, só não acontece pelas razões por ela invocadas, conforme a transcrição de um trecho da sua entrevista:

“Do ponto de vista funcional há condições para garantir um funcionamento adequado, mas há uma deficiente rentabilização destes espaços, ou seja não são usados com racionalidades, por exemplo a sala para o ensino de matemática tem sido utilizada para outros fins, o espaço para a realização de trabalhos de grupos dos alunos está

sempre fechada, isto é, inacessível, os laboratórios estão fechados por falta somente de reagentes químicos, a sala multifunções é exígua e não dá cobertura para as necessidades da escola, o recinto escolar é muito pequeno não alberga todos os alunos com conforto porque estes têm de ficar em pé e expostos ao sol” (pf. nº 1).

3.4 - Captação e utilização dos recursos financeiros

Quanto à captação de recursos, as escolas gozam de autonomia administrativa e financeira conforme o estipulado no Artigo 8º (ponto 1) “As escolas Secundarias gozam de autonomia administrativa e financeira para efeitos de cobrança e utilização das propinas e emolumentos, bem como demais rendimentos gerados na exploração do património de que lhes está afecto”. Segundo o director da escola, o principal recurso financeiro da escola tem sido a cobrança das propinas e cobrança dos emolumentos. Esta autonomia financeira surge em decorrência da aprovação do Decreto-Lei nº 19/2002 (sobre as propinas), tornava-se necessário estabelecer normas disciplinadoras da utilização das receitas próprias das escolas secundárias e definir os instrumentos de prestação de contas pelas mesmas escolas junto de entidades do próprio Ministério da Educação e de outras competentes nos termos da lei, em especial o Tribunal de Contas, ao qual caberá julgar as contas de gerência.

Tendo em conta os princípios da legalidade das receitas e das despesas privativas das escolas secundárias, o diploma começa por apresentar o elenco de umas e outras e proibindo a cobrança de receitas ou a realização de encargos que contrariem o disposto no próprio diploma e nas leis em geral.

Os princípios do rigor, da legalidade, da transparência e do controlo na cobrança e utilização das receitas estão consagrados ao longo do diploma que consagra ainda normas como: a obrigatoriedade de depósito sistemático das receitas cobradas em conta bancária da escola; a sujeição de toda a contabilidade e nomenclatura das receitas e despesas a um plano de contas anexo ao diploma; a consagração dos principais instrumentos de gestão financeira, como o orçamento privativo da escola e a conta de gerência, aprovados pelo órgão representativo da escola (Assembleia da Escola); o fecho de contas a 31 de Dezembro de cada ano e sua apresentação ao Tribunal de Contas para julgamento no prazo máximo de 6 meses; a fixação dos montantes de despesas que podem ser autorizados a nível da Escola e dos que requerem aprovação de outras entidades do Ministério de Educação, de forma a ter-se uma perspectiva geral

e coerente de afectação e ou utilização das receitas; a prestação de contas trimestralmente ao serviço central do Ministério de Educação responsável pela Administração e Finanças; os princípios de transparência e separação de funções na movimentação das contas bancárias, com a previsão da obrigatoriedade de 3 assinaturas; a previsão de vários mapas para a organização da contabilidade da escola (balancete mensal; mapa de receitas orçadas; mapa de despesas orçadas; registo de receitas; diário de caixa; diário de banco; mapa de reconciliação bancária e extracto de conta bancária, etc.); a consagração da responsabilidade financeira pela incorrecta utilização dos fundos ou pela violação regras de gestão e prestação de contas, sem prejuízo de responsabilidade disciplinar e criminal, nos termos da lei.

Tendo subjacentes os princípios supracitados, em que as Escolas Públicas Secundárias gozam de uma ampla autonomia financeira, consagrados no Diploma de 19 de Agosto de 2002, questionamos o Director da escola acerca desta maior racionalização, prestação de contas e fiscalização das finanças da escola, que partir de 2010 exigiu maior prestação de contas e contenção nos gastos públicos, em que as aquisições terão de ser homologados pelo Ministério da Educação, questionamos o Director da Escola se tal não concorria com a autonomia da escola e ele considera que não, porque na sua perspectiva reforça a fiscalização e maior transparência na gestão da coisa pública e evita o desvio de fundo do património escolar, segundo o seu depoimento:

“Não põe em causa a autonomia financeira, pelo contrário, reforça-a na medida em que permitirá maior fiscalização e prestação de contas na gerência do património escolar. Vem reforçar o risco do desvio de fundos porque muitas vezes as escolas carecem de meios seguros para guardar o dinheiro recolhido. Temos o mínimo para funcionarmos financeiramente através do fundo maneio e para preservarmos este fundo temos de apresentar as facturas dos gastos efectuados e somos ressarcidos”.

Entretanto se por um lado na opinião do director da escola não há perda de autonomia financeira da escola, há incumprimento legal por outro, na medida em que no presente ano lectivo a Assembleia da Escola não funcionou nenhuma vez desde do inicio do ano lectivo até ao fim, o orçamento privativo da escola e a conta de gerência da escola não foram aprovados de acordo com o estipulado na lei, isto é, serem apreciados e aprovados pela Assembleia da Escola.

3.4.1 – *Cooperação e protocolos de geminação com outras instituições com valências educativas*

Segundo as prescrições legais definidas no Diploma ROGEEs, no seu artigo 30º (alínea a), compete à Subdirecção para Assuntos Sociais e Comunitários “dinamizar relações com parceiros económicos, culturais, sociais e institucionais da localidade a que pertence o estabelecimento de ensino, nomeadamente na mobilização de recursos para apoiar a concretização de projectos da escola”. Daí que uma das questões formuladas à SDASC tenha sido, que parcerias tinha conseguido até ao momento da realização da nossa entrevista e também que políticas tinha dominado o estabelecimento dessas parcerias. Ela respondeu-nos, começando por reconhecer que uma das suas funções é procurar parcerias com as mais variadas instituições, no sentido de dotar a escola de meios que serão utilizados na resolução de muitos problemas, sobretudo de ordem social e económica. Segundo a mesma tem conseguido estabelecer cooperação e intercambio tanto com parceiros locais, bem como outros sediados na cidade capital e até instituições supranacionais, como é o caso da UNESCO. Segundo o seu depoimento conseguiu os seguintes apoios:

“No território nacional, conseguimos a parceria com Agencia de Desenvolvimento Ambiental (ADA). Esta parceria visa desenvolvimentos de actividades no domínio ambiental na escola e temos como objectivo criação de horto escolar. O apoio desta instituição foi a concessão de matérias para a instalação de rede para a rega “gota-gota” e plantas para o referido horto escolar”.

Segundo a nossa entrevistada o objectivo da criação do horto escolar é ter produtos, hortícolas frescos e de qualidade para a atribuição de refeições quentes na escola, destinadas aos alunos que moram longe da escola que vêm às aulas de Educação Física no período contrário ficando o dia todo na escola. Também serão seleccionados alunos carenciados, uma vez que estes têm dificuldades em ter três refeições ao dia, segundo as suas palavras: “esta refeição quente visa igualmente melhorar a dieta alimentar desses alunos e melhorar os seus rendimentos escolares...”

A nossa entrevistada assegurou-nos que há outros acordos de geminação, de parceria e até intercâmbios com Escolas Secundárias internacionais conseguidos ainda no decurso do presente ano lectivo, nomeadamente: “as parcerias nacionais são: ADAD, UNESCO, e neste momento estamos a desenvolver parceria com o Instituto de Investigação Agrícola e delegação agrícola de um Concelho vizinho”. Também garantiu-nos que há acordos de geminação parceria internacional conseguida com uma escola portuguesa, segundo as suas palavras:

“Conseguimos estabelecê-lo com uma Escola portuguesa que fica em Lisboa e vão desenvolver intercâmbio connosco no próximo ano lectivo. Neste momento estão a preparar os materiais que fizemos pedido para apoiar alunos carenciados e ainda matérias de laboratório. E estes materiais serão enviados para a Embaixada

portuguesa em Cabo Verde e serão despachados por nós. E no próximo ano vamos desenvolver intercâmbio de formação com professores de diferentes áreas com a referida escola. No momento só nos resta definir o local da formação, isto é, se será em Cabo Verde, ou Lisboa”.

Ainda segundo a nossa entrevistada, a natureza destas geminações com Escolas Secundárias locais têm sido: “...troca de experiências entre professores de diferentes escolas e também implementação de alguns projectos, na área social, pedagógico. A iniciativa partiu de nós com o objectivo de alargamos a nossa rede social de parceiros”.

4 - Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa

Para entendermos o conceito de participação precisamos enquadrá-lo para se poder evitar as muitas conotações imprecisas que poderá ter em função do uso e contexto empregados, assim sendo (Lima, 1992a, p.26, citado por Sá, 2004, p. 105) alerta para o seguinte: “a valorização da participação tem limites perante formas pseudo-participativas, perante a formalização e ritualização, perante o reductionismo da participação ao exercício do voto, e até mesmo ao número de votos”. Porque a participação dos encarregados de educação está envolta em discursos pomposos precisamos desmistificá-los e dissecá-los para os entender e contextualizar a nossa investigação e compreender igualmente as perspectivas invocadas pelos nossos inquiridos.

Tal como refere Sá (2004, p.16) “o tema da participação dos pais na vida escola caracteriza-se pela duplicidade”. Na media em que o mesmo autor (ibidem) refere que:

“No quadro da política educativa podemos contrapor duas orientações aparentemente contraditórias. Se ao nível da «participação consagrada» (constituição, Lei de Bases do Sistema Educativo, preâmbulos dos decretos e outros instrumentos normativos) se reconhece aos pais o legítimo direito de participar no governo das escolas, no momento de operacionalizar essa participação, além de se não lhe definir um conteúdo particular, tem-se tendido a concentrá-la em áreas e órgãos que dispõem de um limitado poder de decisão”.

Sá (2004) diz ainda que o discurso dos professores em torno dessa problemática também parece estar mergulhado naquela mesma duplicidade, porque:

“Se por uma lado, há um substancial consenso em relação à importância dessa participação, considerando que ela é fundamental para o sucesso educativo dos alunos, reconhecendo-a como um direito mas também (sobretudo) como um dever, mostrando-se receptivos para a aceitar e mesmo promover, por outro lado, com a mesma regularidade e veemência, insurgem-se contra a participação considerando-a ilegítima, abusiva, invasiva, inútil e mesmo nefasta para o desenvolvimento da acção pedagógica da própria escola. Esta mesma duplicidade reflecte-se na análise que os professores fazem das práticas participativas dos encarregados de educação. Assim

se por um lado os pais são considerados como “não participantes”, ao mesmo tempo, parecem ser igualmente recriminados por “participar demais” Sá (2004, p. 17)

Depois de evidenciarmos essa “problemática” conflitual à volta da participação dos encarregados de educação seria igualmente pertinente evidenciarmos as tipologias de participação para podermos perceber as diferentes *nuances* desse envolvimento e fazermos a desocultação de algumas práticas. Uma vez que essa participação poderá servir apenas para legitimar práticas ou até manipular informações, isto é, como refere (Lima 1992a, citado por Sá, 2004, p.18) “esta participação a realizar-se, seria uma forma de participação ‘fictícia’, mitigada, resultando numa cooptação dos pais que, possivelmente, os neutralizaria ainda mais e comprometeria uma participação autónoma no futuro”. Esta aparente hipocrisia política do estado na consagração da participação das famílias na vida da escola, tal como refere Silva, Sá (2004, p. 20): “não foram apenas, nem sobretudo, determinadas pela vontade política de lhes conferir voz no governo destas organizações, podendo ser também inscritas numa estratégia de legitimação da organização escolar através de um processo de isomorfismo com alguns mitos racionalizados atribuidores de sentido às estruturas, processos, ideologias e práticas educacionais”.

Depois de convocarmos o suporte teórico dos autores supracitados vamos à apresentação análise e discussão da participação dos Encarregados de Educação (EE) na Organização e Gestão das Escolas. No estudo que fizemos na Escola Petra foi possível pôr em evidência algumas tensões, convergência, contradição no que concerne à participação dos diferentes protagonistas entrevistados, mas igualmente há discursos coincidentes.

4.1 - A perspectiva do Conselho Directivo da Escola Petra quanto à participação dos Encarregados de Educação (EE)

Nós só conseguimos entrevistar três dos quatro membros do Conselho Directivo pelas razões invocadas anteriormente, nomeadamente o Director, o Subdirector Pedagógico e a Subdirectora para Assuntos Sociais e comunitários.

No que concerne à participação dos EE nos órgãos de governo da escola, há duas indicações, do ROGEEES, a primeira sobre a participação na Assembleia de Escola, conforme o previsto no seu artigo (16º, ponto 1, alínea d) que diz o seguinte: “representantes dos pais e ou encarregados de educação designados pela associação de pais e encarregados de educação, ou, na sua falta, por uma assembleia representativa daqueles”. A segunda indicação refere à participação dos EE no Conselho

Directivo da Escola, de acordo com o artigo 23º do ROGEEES, a composição obedece a seguinte ordem: “o Conselho Directivo é constituído pelo Director preside, o Subdirector Pedagógico, o Subdirector Administrativo e Financeiro, o Subdirector para Assuntos Sociais e Comunitários, o Secretário e um Vogal representativo dos pais e ou encarregados de educação”.

Porque o fomento da participação dos EE está sob a alçada da Subdirecção para os Assuntos Sociais e Comunitários, questionamos o titular desta pasta sobre a preocupação que tem tido em atrair os EE à escola e as estratégias utilizadas nesta aproximação.

A SDASC afirmou na entrevista que nos concedeu que tudo tem feito para atrair e aproximar os pais e ou encarregados de educação à escola, na medida em que os têm como parceiros do desenvolvimento educacional. Todavia, disse passar por inúmeros constrangimentos em tal empreendimento causado sobretudo pelos colegas do conselho directivo da escola que lhe tem barrado tais iniciativas, segundo a transcrição de um trecho da entrevista:

“Primeiramente estou constrangida com a pouca aproximação que os pais e ou encarregados de educação têm tido em relação à escola. Tal constrangimento está directamente ligado à da direcção da escola que não aceitou a nossa proposta de fazermos diferentes tipos de reuniões e actividades com os pais e ou encarregados de educação aqui na escola”.

Outro constrangimento é a falta de apoio de alguns membros da direcção e na recusa das propostas feitas por ela. Mas mesmo assim, ela garante que apresentará uma nova proposta ao director no sentido deste trabalho ser realizado na escola, conforme um trecho da sua entrevista, proposta esta que consistirá em: “sensibilização dos pais e encarregados de educação, onde iremos fazer balanço daquilo que foi feito neste ano lectivo e que perspectivas para o próximo ano, desde logo, a elaboração de um projecto de pareceria entre a escola e os encarregados de educação”.

Ela garante que esta sensibilização terá igualmente um foco interno, no sentido de obter a permissão de director, porque caso contrário não poderá avançar com o referido projecto, que tem como objectivo principal, trazer os pais e toda comunidade educativa à escola e envolver-se nas actividades escolares, participar nos projectos que a escola elabora e serem também protagonistas nas suas implementações.

A SDASC afirmou-nos ainda que se sente triste e angustiada porque não conseguiu concretizar os seus objectivos e também porque as reuniões ordinárias com os encarregados de educação não se realizaram conforme as suas palavras:

“Tive uma grande decepção e angústia com relação a esta matéria, porque durante este ano lectivo, insisti varias vezes que se fizessem as reuniões ordinárias com os encarregados de educação e foi feita somente uma reunião com os mesmos que aconteceu no inicio do ano lectivo, concretamente durante a semana cívica em que houve

fraca adesão por causa de deficiências na divulgação e comunicação do acto. E houve um segundo encontro, mas de natureza diferente, porquanto foi a realização de uma palestra cujo tema foi a família e a sexualidade”.

Na sequência questionamos a subdirectora porque é que o conselho directivo tem barrado as suas iniciativas de encontro com os encarregados de educação e ela respondeu-nos o seguinte: “o director justifica que pais são problemáticos, e por isso, não convoca muitas reuniões nem actividades com os mesmos, daí que eu me sinta constrangida e por causa disso e outros atropelamentos aos instrumentos legais tenho pensado seriamente na minha continuidade para o próximo ano nesta área”.

O Subdirector Pedagógico também tem a responsabilidade de reunir com os pais ordinariamente uma vez por trimestre para lhes informar sobre os aspectos gerais do processo ensino-aprendizagem dos seus educandos, bem como orientá-los e fornecer-lhes subsídios para acompanharem os filhos em casa. Na sequência foi perguntado se considera relevante o envolvimento dos EE na vida escola, em que altura do ano promove as reuniões com os mesmos, que assuntos têm sido debatidos e que adesão tem havido da parte dos EE.

O Subdirector Pedagógico diz que as reuniões acontecem no início e final de cada ano lectivo e também no final de cada trimestre respectivamente, ou extraordinariamente caso surja algum assunto que o exija.

Quanto aos assuntos tratados, foram mencionados os seguintes pelo SP têm sido os mais relevantes:

“Os horário caso haja alguma alteração, o aproveitamento dos alunos, informação sobre uniforme, informar os pais acerca dos casos de indisciplina, ou seja, ver como os filhos estão a sair de casa de modo a colaborarem com a escola porque às vezes um aluno lá em casa tem um determinado comportamento, mas quando chega à escola muda completamente e preocupamos muito com isso”.

Quanto à relevância da participação dos encarregados de educação na vida da escola, o SDP faz a seguinte apreciação:

“É muito importante, porque há pais que fazem parte da Assembleia da Escola, no momento das reuniões são chamados a darem as suas colaborações. Um exemplo prático aconteceu no início do presente ano lectivo em que os pais foram chamados a escolherem o uniforme e quem fez a escolha do uniforme actual foram os pais e não o Conselho Directivo da Escola”

A propósito do funcionamento da Assembleia da Escola questionou-se o SP do porquê do não funcionamento do mesmo, e ele garantiu-nos que houve lacunas que serão ultrapassadas no próximo ano.

4.1.1 - Infidelidade normativa na participação dos Encarregados de Educação nos órgãos de governo da escola Petra

A SDASC considera que há uma desarticulação total entre o horário disponibilizado pela escola e a natureza da actividade laboral da maioria dos encarregados de educação e também são elaborados em função da conveniência dos professores, porque segundo a mesma:

“Deveria ser reflectido e analisado com muito mais cuidado e só depois implementado, porque o atendimento aos encarregados de educação, está distribuído no meio de semana e os nossos pais e encarregados de educação, a maioria deles trabalha em actividades informais (agricultura, criação de gado, vendas ambulantes, trabalhos à dias, etc.) e mesmo os que exercem actividade formal não têm como se dirigir à escola e por outro lado, estes horários são feitos de acordo com conveniência de professores e conveniência de escola, de modo que se torna inacessível aos encarregados de educação”.

Segundo a mesma a principal consequência resultante disso tem sido a fraca adesão dos mesmos nos encontros, pelas seguintes razões: “porque estão extremamente ocupados nos seus afazeres e não têm como se dirigir à escola nos horários marcados”. Daí que ela sugere: “deveria ser feito uma análise dos horários e deveria haver uma discussão com os encarregados de educação de modo a se estabelecer um horário em conformidade com a natureza das actividades laborais dos mesmos”.

4.1.1.1 - Adequação dos horários de atendimento e sua articulação com os horários de trabalho dos encarregados de educação.

A SDASC considera que há uma desarticulação total entre o horário disponibilizado pela escola e a natureza da actividade laboral da maioria dos encarregados de educação e também são elaborados em função da conveniência dos professores, porque segundo a mesma:

“Deveria ser reflectido e analisado com muito mais cuidado e só depois implementado, porque o atendimento aos encarregados de educação, está distribuído no meio de semana e os nossos pais e encarregados de educação, a maioria deles trabalha em actividades informais (agricultura, criação de gado, vendas ambulantes, trabalhos à dias, etc.) e mesmo os que exercem actividade formal não têm como se dirigir à escola e por outro lado, estes horários são feitos de acordo com conveniência de professores e conveniência de escola, de modo que se torna inacessível aos encarregados de educação”.

Segundo a mesma a principal consequência resultante disso tem sido a fraca adesão dos mesmos nos encontros, pelas seguintes razões: “porque estão extremamente ocupados nos seus

afazeres e não têm como se dirigir à escola nos horários marcados”. Daí que ela sugere: “deveria ser feito uma análise dos horários e deveria haver uma discussão com os encarregados de educação de modo a se estabelecer um horário em conformidade com a natureza das actividades laborais dos mesmos”.

4.1.1.2 - Elaboração da agenda das reuniões com os encarregados de educação e sua difusão.

Segundo a SDASC não há um plano pré-definido das reuniões, e o meio mais comum da sua difusão tem sido os alunos, mesmo quando estes se comportam mal (problemas de indisciplina) de acordo com as palavras da nossa entrevistada:

“Estas reuniões são feitas sem planos de coordenação daquilo que será tratado nas reuniões. Alguns professores mandam um aviso por escrito, outros através de alunos, e nem sempre os alunos transmitem o recado e a maioria dos avisos por escrito, são enviados pelos alunos e mesmos alunos que comportam mal, sentem medo e não entregam na casa”.

4.1.1.3 - Os encarregados de educação parceiros ou adversários?

De acordo com a SDASC, os encarregados de educação poderiam constituir-se parceiros se tivessem oportunidades de participação, mas são isolados estrategicamente pelo conselho directivo para não manifestarem o seu desacordo com relação ao trabalho deste sector, segundo as palavras da nossa entrevistada:

“Eu acho que são potenciais parceiros, só que não souberam aproveitar aquela parceria que podia ser desenvolvida entre pais e escola. E há uma certa timidez ou mesmo um pouco de “*estigmatização*” ao receio de reacções sobre coisas que acontecem na escola que os encarregados de educação poderão não estar de acordo”.

Por isso, considera que este isolamento entre escolas e pais é estratégico, de modo que estes não tenham oportunidades de manifestarem o seu descontentamento. Em suma ela diz que: “os pais são tidos mais como adversários do que parceiros, uma vez que o lado da parceria ainda não está sendo devidamente explorado”.

4.1.1.4 -As sugestões dos encarregados de educação e o seu acolhimento nos órgãos de organização e gestão da escola.

Segundo a nossa entrevista, os contributos e participações manifestadas através de sugestões não são acolhidas, não são analisadas e nem sequer tidos em conta pelo conselho directivo e a mesma avança exemplos concretos desta recusa:

“Não tenho conhecimento de que as opiniões dos pais e ou encarregados de educação são tidos em conta, uma vez que tenho reparado que as opiniões expressadas são tidas como inimizadas contra a pessoa do director da escola. A opinião não é analisada para ser verificado o valor da contribuição dos pais. Outras vezes os pais formulam algum pedido à escola e não é tida em conta porque não é analisada nem acolhida. Um exemplo concreto foi a escolha do uniforme, muitos pais reclamaram da qualidade do uniforme que este ano lectivo foi introduzido, porque preferiam continuar com o antigo que é um tecido de melhor qualidade, mais durável e que mais facilmente pode ser lavada. O uniforme introduzido no modelo de “Tshirt Polo” é de má qualidade, porque é inadequado ao nosso clima, é de poliéster, perde a cor facilmente, danifica com facilidade e não aguenta ser utilizada todos os dias. Para fazer face a demanda de utilização é necessário comprar pelo menos três e a maioria dos pais reclamaram-no e não aceitaram, mas o conselho directivo não acatou a recusa dos pais e foi avante com a implementação do novo uniforme, na minha opinião para favorecer um determinado empresário e m troca de benesses. Por outro lado todas as reclamações feitas no meu departamento são levadas para a discussão e análise da sua pertinência, mas sistematicamente são recusadas”.

4.2 - A avaliação dos professores à participação dos Encarregados de Educação na vida da Escola Petra.

A avaliação que os docentes fazem da participação dos EE na vida da escola é coincidente com a avaliação da SDASC, o que vem reforçar a opinião da mesma, porquanto os professores entrevistados partilham das seguintes opiniões. Como afirmou um dos professores inquiridos: “de uma forma generalizada não posso considerar que a escola tem os pais e ou encarregados de educação como parceiros, uma vez que têm tido pouca oportunidade de participação, isto é, só quando há algum problema grave envolvendo o seu educando no que concerne à sua disciplina” (pf. nº1). O Mesmo docente acrescenta ainda de acordo com um trecho da sua entrevista que:

“Algumas reivindicações feitas pelos mesmos não foram atendidas, o caso concreto dos uniformes, em que os EE alegaram que tais uniformes deveriam ser produzidos pelos produtores locais, mas não foram ouvidos segundo os mesmos porque o conselho directivo estaria protegendo os interesses económicos da empresa fornecedora de uniformes” (pf. nº1).

Outros professores entrevistados fazem considerações semelhantes, a título ilustrativo vamos apresentar mais três opiniões de três docentes diferentes que basicamente avaliam a participação dos EE na vida da escola nos seguintes termos. não tem havido participação devido ao baixo nível socioeconómico das famílias que normalmente exercem empregos informais como vendedores ambulantes, agricultura e pastorícia, por isso, não conseguem participar, como se evidencia da transcrição de um trecho da entrevista:

“De uma forma geral não participam na vida da escola, nem nos aspectos mais simples que lhes dizem respeito como por exemplo o acompanhamento da aprendizagem dos seus educandos quanto mais na organização e gestão da escola. Justifico a minha posição com base no facto de como director de turma não ter recebido durante todo o ano lectivo 10% dos pais e ou encarregados de educação dos meus alunos. Eu acho que este facto se deve ao baixo nível socioeconómico e académico dos encarregados de educação. Daí que os mesmos dão prioridade à sobrevivência e provimento do material que os seus educandos utilizam na escola, ficando com pouco tempo para se dedicar à educação e acompanhamento da educação dos seus filhos”. (pf. nº 2)

No mesmo âmbito outro docente considera que a participação dos mesmos é insignificante, porque não são considerados como parceiros do processo ensino-aprendizagem, não há criação de oportunidades legais para participarem como forma de os silenciar e não criticar os desmandos do Conselho Directivo, conforme as suas palavras:

“A participação dos mesmos é insignificante, porque só aparecem na escola para tomarem conhecimento de alguma situação que tenha acontecido com os seus educandos, se for um problema grave. Os encarregados de educação não são considerados parceiros da escola. Não se cria oportunidades de participação dos pais para silenciar as suas críticas, porque todos os EE que têm criticado a direcção são tidos como inimigos”. ” (pf. nº3)

Ainda na mesma sequência outro docente considera que a participação dos EE na vida escola é extremamente deficiente e que uma das razões poderá ser a falta de oportunidades formais de participação, já que durante o ano lectivo não aconteceu nenhuma reunião do Conselho Directivo e Pedagógico com os mesmos, outra razão poderá ser a inexistência de um tempo específico no horário dos professores para o atendimento aos mesmos:

“A participação dos encarregados de educação é extremamente deficiente, não tenho conhecimento da participação dos mesmos na organização e gestão de escola. Eles tem participado muito pouco na vida da escola, uma das razões poderá ser a falta de oportunidades formais de participação, por exemplo este ano não foi convidado nenhuma reunião geral do conselho directivo com os mesmos. Outra razão poderá ser a falta de um tempo específico no horário para o atendimento aos mesmos” ” (pf. nº 4).

É notória as críticas contundentes que os docentes fizeram durante a realização das entrevistas às políticas ou ausência delas na participação dos EE na vida escola pelos membros do Conselho Directivo e até há divergências entre os elementos deste Conselho, uma vez que a SDASC

critica abertamente o Director, responsável máximo deste órgão, como o empecilho das suas iniciativas porque este lhe tem barrado e censurado todas as medidas neste sentido.

Também os professores reconhecem que a fraca participação poderá estar ligada à forma pouco digna como a maioria dos directores de turma recebem os poucos EE que dirigem à escola. O que suscita mais uma vez questão da nomeação dos directores de turmas (assunto tratado no ponto 1.2 da parte empírica.)

As críticas dos professores prendem-se por exemplo, com a deficiente planificação e concepção dos horários, a indefinição nos espaços de atendimento aos EE (têm sido recebidos na sala dos professores durante os intervalos) e segundo um dos docentes entrevistados, tal recepção inibe os EE:

“Inibe sim e tem causado alguns constrangimentos, porque os pais não comunicam abertamente os seus problemas, não têm um espaço adequado para confidenciarem os seus problemas o que tem limitado não só a participação dos mesmos, mas igualmente a partilha dos seus problemas”. ” (pf. nº 1)

O mesmo continua dizendo que o horário de atendimento também não é o mais adequado porque é definido em função da disponibilidade do professor e tem causado alguns problemas sérios, por causa disto, faz as seguintes considerações:

“Daí que eu considero que a adequação do horário deveria ser feita em função do contexto onde se localiza a escola, isto é, um concelho de natureza agrícola, por isso, eu sugeria que os horários fossem concebidos de forma a atenderem estas necessidades e o tempo de atendimento fosse no final de período lectivo”. ” (pf. nº 2)

Outros docentes ainda culpabilizam o Conselho Directivo da fraca participação dos EE, dizendo que este concebeu um péssimo horário de atendimento. Também critica os directores de turma quanto à forma como têm comunicado e recebido os EE, de acordo com o seu depoimento:

“Outra razão poderá ser a falta de um tempo específico no horário para o atendimento aos mesmos, outra razão poderá ser a deficiente comunicação entre a escola e os encarregados de educação, também há colegas professores que os recebem muito mal, por exemplo na sala dos professores que não é um meio adequado, quando há outros muito melhores e vocacionados para tal fim”. ” (pf. nº 4)

Um outro docente ainda critica a postura do Conselho Directivo catalogando-a de autoritária, fechada e insensível às críticas, de acordo com um trecho da sua entrevista:

“Outro factor que eu considero importante que poderá estar a condicionar a participação dos encarregados de educação na vida da escola é o facto de não haver uma política clara de fomento à participação dos mesmos, porque acho que o actual conselho directivo não tem os encarregados de educação como parceiros, na medida em que do ponto de vista institucional poderá ser considerado de fechado e autoritária porque não aceita críticas e nem acolhe sugestões ou meros pedidos formais e penso que seja uma estratégia deliberada do conselho directivo”. ” (pf. nº 3)

4.3 - O sentimento de marginalização dos Encarregados de Educação pelo Conselho Directivo e pelos professores da Escola Petra.

Os EE entrevistados reconhecem que as suas acções enquanto agentes educativos são de extrema importância para o desenvolvimento integral dos seus educandos em estreita parceria com a escola e os seus agentes. Alias, o próprio ordenamento jurídico caboverdiano para a Educação através do Estatuto do Aluno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário, (Artigo 7º, alínea 1), define o papel dos pais e ou encarregados de educação nessa participação, ao afirmar que:

“Aos Encarregados de Educação é reconhecido o papel fundamental no desenvolvimento físico, intelectual, cívico e moral dos seus filhos e educandos, o que requer uma estreita colaboração com os restantes agentes educativos nomeadamente com a escola, uma vez que para o desenvolvimento integral e harmonioso dos educandos/alunos, as acções da família e da escola complementam-se e interdependem, sendo pertinente ter ainda em conta que no meio familiar e na comunidade extra-escolar os alunos adquirem outros modelos de comportamento que se exteriorizam no espaço escolar”.

Durante a realização das entrevistas com os EE, pudemos perceber que estes reclamam por mais e melhores participação na vida da escola de acordo com a transcrição dos seguintes trechos de entrevistas: “acho que a participação dos EE é de extrema importante na escola porque os nossos filhos estudam lá e nós devemos ter uma palavra a dizer na educação dos nossos filhos” (EE nº 1).

Opinião reforçada por um outro entrevistado que diz o seguinte:

“Considero que as participações dos EE são de uma validade extraordinária, porque é um momento que os encarregados de educação aproveitam para dialogarem com a direcção da escola e com todos os professores e normalmente os pais estão sedentos de informações que tem a ver com a vida da escola e com os seus educandos” (EE nº 3).

Ainda um quarto EE entrevistado considera que a participação dos mesmos seria extraordinária, na medida em que poderiam ser parte da solução de muitos problemas e arbitrariedades da escola e cita um exemplo concreto da concepção dos horários, caracterizando-os de péssimos e de estarem ao serviço de outros interesses e não do seu verdadeiro protagonista, os alunos, de acordo com o seu depoimento:

“Considero que a participação dos EE na vida da escola é essencial porque os mesmos constituem um dos protagonistas da acção de ensino aprendizagem dos seus educandos, porque fica a saber da evolução do seu filho ou não, fica a saber como é que a escola tem funcionado, quais são os constrangimentos e também quais são as realizações da escola. Se os pais tivessem uma participação mais activa ajudariam a solucionar alguns problemas

como o caso dos horários que têm sido péssimos, pouco razoáveis, que em vez de estar ao serviço dos interesses dos alunos têm estado mais ao interesse dos docentes” (EE nº 2).

É unânime o sentimento de marginalização dos EE quanto à participação formal quer nos órgãos de governo da escola (Assembleia de Escola e Conselho Directivo), quer em actividades ordinárias que deveriam acontecer na escola como as reuniões trimestrais ordinárias com o Conselho Pedagógico ou qualquer acto formal realizado pela escola. Esta posição é assumida e defendida pelos EE conforme a transcrição de trechos das suas entrevistas:

“Durante o presente ano lectivo não tive conhecimento da convocação de nenhuma reunião, até cheguei a questionar a minha educanda se não houve convites e ela me disse que não. Estranhei tal facto, uma vez que pelo menos deve haver uma reunião ordinária em cada trimestre e fui-me informar com o director da turma da minha educanda e ele me confirmou que ainda nenhuma reunião tinha sido convocada. Tenho a certeza pela minha experiencia que as reuniões permitem dar voz aos EE, mas como teremos voz se elas não têm acontecido” (EE nº 2).

O sentimento de marginalização ainda é maior conforme as palavras de uma entrevista porque os pais não são informados e não são dados a conhecer os acontecimentos da escola e também não são tidos como parceiros da escola, de acordo com o seu depoimento:

“Acho que os EE não são tidos como parceiros da escola, porque parceiro é aquele que tem voz e participa activamente em todos os processos e momentos que envolvem a vida escola, que participa na resolução dos problemas e isto não tem acontecido. A escola deveria estar mais presente na comunidade e não tem estado, os pais deveriam ter conhecimento dos problemas que afligem a escola e não têm”. (EE nº 1)

Questionada por que é que os pais são marginalizados, ela afirma que o são, porque:

“Praticamente a escola não partilha nenhuma informação com os encarregados de educação. Os mesmos só são chamados quando há algum problema de indisciplina grave envolvendo os seus educandos ou quando os seus educandos estão prestes a reprovarem e aí são chamados para tomarem conhecimento do acto consumado”. (EE nº 1)

A marginalização acontece segundo uma das nossas entrevistadas porque os EE não tem tido voz em assuntos importantes da escola como a aprovação dos instrumentos de gestão, participar nas tomadas de decisões importantes como a elaboração do plano de actividades da escola, mas sim, participações fictícias e marginais como a comissão de festa dos alunos finalistas do 12º ano de escolaridade:

“Não tive conhecimento da criação da Assembleia de escola, não participei na elaboração do plano de actividades, não fui chamada a dar a minha opinião sobre nenhum dos assuntos importantes da escola. Acho que os encarregados de educação não têm tido voz na organização e gestão da escola ou qualquer outro aspecto ligado à vida escola, porque são marginalizados, isto é, penso que só têm oportunidades para participarem em actividades

pouco relevantes, como por exemplo, comissões de festa dos alunos do 12º ano. Dai que eu considero estas participações fictícias”. (EE nº 3)

Quando questionados acerca da avaliação que fazem da participação dos EE nos diferentes aspectos da vida da escola são peremptórios em afirmar que não há avaliação a fazer porque: “considero-a inexistente” (EE nº 2). Outro EE considera de “péssima” (EE nº 1).

5 - Equidade e Justiça

Tanto os professores como os EE foram questionados quanto à actuação dos responsáveis dos diferentes órgãos de organização e gestão da escola acerca do cumprimento da justiça e equidade nas suas actuações. Os Encarregados de Educação entrevistados têm opiniões diferentes quanto à observância destes princípios, na medida em que, uns dizem desconhecer os meandros das tomadas de decisões para poderem afirmar com certeza acerca da sua justiça e equidade, todavia dizem ter ouvido relatos de injustiças, conforme a transcrição de um trecho de uma das nossas entrevistas: “Não sei afirmar com toda a certeza se todos os casos são tratados com justiça e equidade, mas já ouvi relatos de outros EE a queixarem-se de injustiças cometidas com os seus educandos” (EE nº 1).

Do outro lado temos EE que afirmaram que não há justiça, nem equidade nas tomadas de decisões, tão pouco se procuram soluções específicas para cada caso e citam alguns exemplos, nomeadamente, medidas discriminatórias, conforme os seus depoimentos: “para mim não tem havido nem justiça nem equidade nem tão pouco a procura de soluções específicas para cada caso, porque, por exemplo, há professores que tem tomado medidas de uma forma discriminatória, usando a agressividade através de expressões inadequadas”. Também denúncias de nepotismo, de acordo com o seguinte depoimento: “Tenho conhecimento de benefícios que são atribuídos a alunos privilegiados que não tem necessidades económicas e financeiras, mas sim porque são filhos de pessoas que estão no poder ou próximo do poder influenciam o poder acabam por serem beneficiados”.

Os professores também foram entrevistados sobre a mesma temática, isto é, actuação dos responsáveis das estruturas organizativas estribados nos princípios de justiça e equidade. As opiniões dos entrevistados divergem, por exemplo, uns consideram que há justiça e equidade somente na retórica, consideram igualmente, que caso haja observância destes princípios, ainda estão num estágio de desenvolvimento muito fraco, segundo o depoimento de um dos entrevistados: “Quanto aos princípios de equidade e justiça na organização e gestão da escola, considero-a fraca, e justifico a minha resposta com a atribuição de horários mistos a uns professores e a outros não, porque também tenho reparado que não há rotatividade entre os professores” (pf. nº 2).

Uma outra docente entrevistada considera que não há justiça nem equidade, na actuação dos responsáveis da escola Petra, na medida em que considera que há dois pesos e duas medidas em se tratando de relação entre os docentes e da relação entre os membros da direcção, conforme a transcrição de um exemplo citado por ela: “por exemplo as faltas dos docentes são afixados e dos membros da direcção não. Considero também que há professores privilegiados ou amigos dos membros da direcção em que as suas faltas de assiduidade desaparecem milagrosamente do mapa de faltas” (pf. nº 4).

Um outro docente entrevistado considera também que não há igualdade de tratamento e acessibilidade aos meios e recursos da escola, porque segundo o seu depoimento há recursos da escola do uso exclusivo dos membros da direcção, enquanto os professores são excluídos e cita um exemplo: “não há igualdade nem equidade, penso que é uma direcção autoritária, faz o que quer e como quer. Por exemplo alguns recursos são partilhados somente entre os membros do Conselho directivo, caso concreto de computadores ligados à Internet” (pf. nº 3).

5.1 – As oportunidades de acesso dos alunos a experiências escolares estimulantes e inserção nas estruturas educativas

A SDASC acredita que de uma forma geral as condições estruturais estão criadas para garantir igualdade de oportunidades a todos os alunos que frequentem a Escola Petra. Questionada acerca do que tem feito para garantir acesso equitativo dos alunos às experiências escolares estimulantes, acesso aos apoios económicos, sociais e financeiros, principalmente dos alunos carenciados, ela garantiu-nos que há criação de oportunidades iguais e equitativas para todos. Ainda segundo a mesma, tem desenvolvido muitas actividades que visem a angariação de meios económicos, porque ela defende que o principal problema está no acesso aos meios, por isso, ela identificou as principais carências económicas e sociais dos alunos e fez parecerias com varias instituições que a têm ajudado através de projectos a resolver estes e outros problemas. De acordo com as suas palavras: “temos pautado pela criação de mesmas oportunidades para todos os grupos de alunos, principalmente para os alunos de baixa renda, solicitamos a contratação de uma assistente social que em parceria com a psicóloga educacional ajudar-nos-á na identificação precoce desses problemas”. Garante ainda que para além dos projectos de cariz social, ela tem conseguido que algumas instituições apadrinhem os alunos com dificuldades económicas e desta acção tem recolhido quites de materiais escolares, senhas de

transporte escolar e até cestas básicas para melhorar a dieta alimentar dos alunos e consequentemente melhorar o desempenho escolar dos mesmos, conforme o seu depoimento: “temos conseguido apadrinhamentos de alunos que têm beneficiado de uniformes, de propinas, cestas básicas, senhas de transportes, quites de materiais escolares entre outros apoios mais específicos”. A mesma é de opinião que só é possível eliminar a injustiça e melhorar as condições de acesso a estes bem em igualdade de oportunidades quando o trabalho é feito colectivamente, envolvendo os diferentes protagonistas, como os órgãos da estrutura educativa, a família e o poder local, conforme o seu depoimento: “penso que deve ser um trabalho colectivo entre a subdirecção de assuntos sociais e comunitários, mas também as famílias, o poder local e a sociedade civil”.

Este trabalho desenvolvido pela Subdirecção dos Assuntos Sociais e Comunitários da Escola Petra é confirmada pelos professores entrevistados e também pelos pais e ou Encarregados de Educação conforme o depoimento do professor: “tenho notado uma preocupação maior por parte da subdirecção dos assuntos sociais e comunitários com os alunos provenientes de famílias carenciadas, consideradas de baixa renda” (pf nº 3). Ainda um outro professor confirma a realização deste trabalho de acção social da SDASC ao referir que constitui a sua principal preocupação a procura de soluções para a resolução dos problemas conforme o seu depoimento:

“Os alunos com problemas de natureza social ou financeira, constitui a principal preocupação da parte da subdirecção dos assuntos sociais e comunitários que tem feito um grande trabalho. Há preocupação com os alunos que tem problemas familiares em casa, como por exemplo famílias desestruturadas há apoios de psicólogos, há também preocupação com os alunos que tem problemas de aprendizagem” (pf. nº 2).

Um Encarregado de Educação disse que o único dos membros do Conselho Directivo que está a prestar um bom serviço à comunidade educativa, é a SDASC conforme o seu depoimento e que se lhe fosse permitido mudaria todos os membros do Conselho Directivo com a excepção da referida subdirectora: “mudava todos os elementos do conselho directivo com excepção da subdirectora dos assuntos sociais e comunitários” (EE nº 1).

A nossa entrevistada disse-nos que ao realizar o trabalho de inclusão sócio-escolar dos grupos de alunos referidos anteriormente (portadores de NEE), constatou um número considerável de alunos que abandonam a escola. Ela considera que é um problema que também aflige a escola, daí que a medida tomada seja:

“Fizemos campanhas de sensibilização tanto com os alunos como com os pais e ou encarregados de educação no sentido dos alunos permanecerem na escola, mesmo quando há dificuldades financeiras e é por isso que no próximo ano, vamos ter refeição quente para os alunos das localidades mais distantes e dos alunos de baixa renda”.

Na entrevista com a SDASC, esta dirigente partilhou connosco o projecto que irá desenvolver com os alunos com dificuldade, de acordo com a transcrição de um trecho da sua entrevista:

“Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, no próximo ano lectivo, vamos criar um serviço de acompanhamento através do estudo orientado, que visa a superação das dificuldades. Porque considero que é muito importante a integração e a inclusão dos alunos para se evitar o abandono escolar”.

Questionamo-la acerca das causas do abandono escolar e ela indica as seguintes:

- Identificamos algumas causas como sendo a fraca preparação pedagógica de alguns professores, que não têm abordado o seu trabalho com profissionalismo, principalmente no que concerne ao nível e resultado de aprendizagens dos seus alunos, formas de comunicação erradas com os alunos, por exemplo, discriminando os alunos, menosprezando-os, denegrindo a auto-estima dos alunos, contribuindo para reforçar os traumas dos alunos, fazendo com que estes se sintam completamente frustrados acabando muitas vezes por abandonarem a escola.
- Outra causa, também tem sido a falta de acompanhamento pelos pais e ou encarregados de educação, que a nível das aprendizagens, pouco ou nenhum apoio têm dado, uma vez que têm baixa escolaridade, embora valorizem a educação e considerarem-na um dos maiores factores de mobilidade social. Estes quando pressentem que os alunos vão reprovár no final do ano lectivo, retiram os filhos da escola como forma de diminuir os custos da educação...”

5.2 – As políticas de inclusão sócio-educativa na escola Petra

A educação inclusiva implica eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação de muitas crianças, jovens, adultos, com a finalidade de que as diferenças culturais, socioeconómicas, individuais e de género não se transformem em desigualdades educativas e nem eliminem novas desigualdades sociais. Definitivamente, a educação inclusiva centraliza a sua preocupação no contexto educativo e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade. Por isso, uma das primeiras preocupação que tivemos foi identificar na estrutura arquitectónica da escola, os recursos que permitem o acesso dos portadores de NEE a nível motor. Verificamos que a escola dispõe de rampas de acesso aos principais serviços da escola. Mas o que realmente constitui nossa preocupação maior é verificar as políticas que a escola tem adoptado na superação das NEE, algo que é muito complexo e multifacetado, na medida em que, na maioria das vezes não são visíveis, estão no foro íntimo das pessoas, isto é, podem constituir-se em problemas emocionais, psicológicos e até comportamento mais agressivo. Daí que uma das questões formuladas ao responsável da orientação e controlo do processo ensino-aprendizagem, o Subdirector Pedagógico da escola, tenha sido: o que é

que a escola tem feito para garantir o sucesso dos alunos portadores de NEE? E qual tem sido a preocupação da escola na inclusão plena destes alunos.

O SDP considera que a escola não está preparada para acolher os alunos portadores de NEE, também tem havido muita dificuldade na identificação destes alunos, porque segundo o mesmo, os EE não têm colaborado com a escola. Ainda segundo o mesmo só há portadores de NEE visíveis, de acordo com o seu depoimento: “A nossa escola não está preparada para receber ou acolher alunos com NEE, por outro lado não há alunos com NEE visível, nomeadamente, deficiência motora, visual”. Questionado acerca do que tem feito para resolver os problemas dos alunos portadores de NEE, responde dizendo, que deu indicação aos professores de aumentarem o tamanho das letras nos testes, conforme o seu depoimento: “há alguns casos de problema de visão, a nossa indicação tem sido aumentar o tamanho de letras na altura da prestação de teste”. Quanto aos alunos que demonstrarem comportamentos violentos, o SDP disse que são encaminhados ao Conselho de Disciplina e à Subdirecção dos Assuntos Sociais e Comunitários, conforme as suas palavras: “Quanto aos alunos com problemas comportamentais ou distúrbios emocionais tem sido feito o acompanhamento através da subdirecção de assuntos sociais e comunitários em parceria com o conselho de disciplina”.

A mesma questão foi formulada à SDASC, isto é, o que tem feito para garantir o sucesso dos alunos portadores de NEE?

Comparativamente ao SDP, a SDASC demonstra estar mais preparado para lidar com esta problemática das NEE, na medida em que reconhece haver NEE para além das deficiências motoras, isto é, necessidades psicossociais, distúrbios comportamentais, entre outros. Esta dirigente escolar informou-nos ainda que solicitou a parceria da psicóloga da Câmara Municipal, já que a escola ainda não dispõe de uma, para ajudá-la na identificação dos alunos portadores de NEE, conforme as suas palavras:

“Já identificamos os alunos que têm problemas sócio-familiares, já identificamos os alunos com deficiências físicas visíveis (visão, motoras), neste momento estamos a trabalhar na identificação dos alunos com NEE de natureza psicossocial em parceria com a psicóloga da Câmara Municipal, já que a nossa escola ainda não dispõe de um psicólogo”

Segundo a mesma para além da identificação dos casos, começaram igualmente a desenvolver algumas terapias para a resolução dos problemas emocionais e disciplinares em parceria com a referida psicóloga, de acordo com as suas palavras: “A vinda da mesma possibilitou-nos fazer o levantamento de alguns alunos com problemas emocionais e começamos a desenvolver terapias para a superação dos mesmos. Entretanto começamos a ter algumas dificuldades, porque o número destes alunos é elevado”.

Também no que aos professores diz respeito foram questionados acerca da inclusão dos alunos com NEE, minorias sociais, dizem que reconhecem a preocupação da Subdirecção dos Assuntos Sociais e Comunitários, principalmente no que concerne à inclusão dos alunos provenientes de famílias desestruturadas, famílias de baixa renda, ou ainda alunos com distúrbios comportamentais que têm sido acompanhados por uma psicóloga.

Um outro problema identificado no contacto com a escola foi a presença de inúmeras alunas grávidas. Questionamos a nossa entrevista no sentido de sabermos o que é que tem sido feito para erradicar o problema da gravidez precoce na escola.

A SDASC disse-nos que a gravidez precoce é um problema sério que tem afligido algumas meninas da escola e que por enquanto se desconhece as causas de tal problemática, já que tanto as alunas como os alunos são informados de todas as técnicas e métodos de prevenção, que são ministrados na disciplina de Formação Pessoal e Social desde o 7º ano de escolaridade. Ela assegurou-nos que tem feito algumas diligências para erradicar o problema da sua escola, nomeadamente: “fazer o levantamento do nº das gestantes grávidas com o objectivo de criação de uma base de dados”. Porque entende que é um problema que ultrapassa os muros da escola, disse ter chamado os EE das gestantes para terem um diálogo franco e aberto para identificarem as possíveis formas de actuação em parceria com a Delegacia de Saúde local e Centro de Juventude, conforme as suas palavras:

“Na sequência, chamei os encarregados de educação para termos um diálogo franco e aberto sobre a situação das mesmas. O segundo passo, foi ter o serviço da Delegacia de Saúde do Concelho em parceria com o Centro de Juventude, no sentido de criação de um espaço adequado à informação e acompanhamento das gestantes grávidas e para as demais alunas no sentido de se informarem acerca desses problemas e se prevenirem não só da gravidez precoce como também das DSTs.

A nossa entrevistada garantiu-nos que quis fazer um acompanhamento muito próximo às alunas gestantes e às demais e constatou que o serviço criado no Centro de Juventude não estava sendo visitada, conforme o seu depoimento:

“Fomos fazer uma fiscalização e constatamos que as alunas não têm frequentado este espaço e ficamos muito preocupados, na medida em que fizemos um grande serviço de sensibilização explicando a pertinência da mesma. Ainda aqui na escola criamos recentemente o Espaço de Informação e Orientação (EIO), em que os alunos assistentes em parceria com os responsáveis do espaço têm feito um grande trabalho de prevenção acerca da saúde reprodutiva”.

5.2.1 - Políticas de orientação escolar e profissional realizado na escola.

Segundo a nossa entrevistada, a SDASC, no presente ano lectivo pouco ou nada foi feito, visto que a solicitação do psicólogo a tempo inteiro na escola não se efectivou, daí que segundo a mesma, todas as actividades foram transferidas para o próximo ano lectivo: “este ano estamos já quase no final, praticamente nada ou quase nada poderá ser feito, mas para o próximo ano haverá uma formação de uma semana para os responsáveis do EIO e dos seus assistentes nesta matéria de orientação profissional e vocacional dos alunos”. Segundo a mesma, após esta formação, far-se-á uma formação aos demais membros que constituirão os assistentes a tempo inteiro do espaço EIO, formado por alunos e professores, segundo o seu depoimento:

“Depois da formação deste grupo em específico será feita uma socialização em que todos os alunos, principalmente os finalistas do 2º ciclo e do 3º ciclo receberão formação vocacional e profissional das profissões e saídas profissionais possíveis em Cabo Verde, seguidamente faremos uma feira de profissões em parceria com as Universidades da ilha de Santiago e com o Ministério da Educação”.

5.3 – Indisciplina e Educação na Escola Petra.

A nossa entrevistada, a SDASC considera que o problema de indisciplina está dentro dos parâmetros normais da convivência entre os adolescentes. Também muitas actividades têm sido realizadas para a promoção da cultura da paz, da boa convivência. Há envolvimento dos encarregados de educação, mas é manifestamente insuficiente e ela acredita que se os pais participassem mais haveria menos problemas, conforme o seu depoimento: “não considero que o nível de indisciplina é elevado, penso que é normal, uma vez que estamos a lidar com alunos adolescentes e uma das formas de se auto-imporem é muitas vezes através de brincadeiras ou actos violentos”. Por outro lado, um outro factor que pode aumentar o nível de indisciplina na escola é a sua composição heterogénea com alunos provenientes de diferentes localidades, estratos sociais diferentes, entre outros factores, segundo o seu depoimento: “a heterogeneidade dos alunos de diferentes localidades, estratos sociais diferentes, taxa etária diferentes é normal haver algum confronto. Por outro lado, conflitos existem em toda a parte, portanto, o importante é saber lidar com eles”. Daí que ela considera que é fundamental preparar os alunos para conviverem uns com os outros, sensibilizá-los para a cultura da paz, harmonia e bem-estar entre as pessoas. Por isso, deve ser feito um trabalho para o cultivo dos valores cívicos

essenciais, para condutas saudáveis. Daí que, para o desenvolvimento de uma cultura de cidadania e regras de boa convivência, segundo a mesma as seguintes actividades têm sido feitas: “algumas palestras subordinadas aos temas supracitados, reflexões acerca destes temas através de trabalhos práticos, quer em seminários, bem como nas salas de aulas”.

A SDASC é de opinião que os pais e ou encarregados de educação constituem o outro elo de ligação por excelência para a resolução destes problema, mas diz lamentar a pouca oportunidade formal que os mesmos têm tido.

Ela apresenta uma crítica quanto à forma da aplicação das medidas disciplinares, na medida em que ela considera que são mal aplicadas, porque os sancionados não são acompanhados e por isso, não acredita na correcção da medida disciplinar, conforme o seu depoimento:

“Quando a medida disciplinar for suspensão, a escola não mantém nenhuma relação com o aluno, isto é, não sabe como o aluno se comporta em casa, se este é acompanhado pelos pais, etc. Quando o aluno retorna também não é sujeito a nenhum tipo de acompanhamento para ajudá-lo a superar os problemas evidenciados”.

Questionada acerca das políticas que orientam o acompanhamento dos alunos com problemas de indisciplina, ela disse-nos que mais do que identificar os alunos problemas de comportamento é fundamental conhecer as causas que estão por detrás deles, por isso uma das acções principais nesse sentido foi levar à escola um psicólogo que pudesse ajudar e encontrar soluções para a resolução do problema numa perspectiva pedagógica, segundo as suas palavras:

“Trouxemos à escola a psicóloga para ajudar-nos na identificação/diagnóstico dos alunos com problemas ou distúrbios comportamentais e as possíveis causas para os mesmos. Pretendemos igualmente fazer uma terapia de intervenção pedagógica para solucionar o mesmo, visando a identificação de grupos de pares saudáveis e selecção de grupos de colegas”

Conclusão/Considerações finais

O enquadramento conceptual e teórico da avaliação institucional foi feito segundo o pressuposto de que a escola é uma organização complexa onde há uma série de relações, desde o conflito, a negociação, níveis diferenciados de interesses, diferentes objectivos e até níveis diferenciados de poder, para tal convocamos diferentes perspectivas teóricas suportadas pelos respectivos autores com o objectivo de problematizar a avaliação institucional e desmistificar os seus sentidos explícitos e ocultos.

Os dados empíricos recolhidos sobre a avaliação com os docentes entrevistados apontam-nos para desconhecimento sobre as modalidades da avaliação, principalmente da avaliação institucional e da avaliação das políticas educativas. Pudemos perceber que os professores têm um bom domínio da avaliação pedagógica das aprendizagens e também algum conhecimento sobre a avaliação de desempenho. Concretamente sobre o objecto de estudo que nos propusemos desenvolver, avaliação institucional denota-se um desconhecimento total das suas modalidades caracterizadas em avaliação externa, avaliação interna e auto-avaliação segundo Santos Guerra (2002) e Azevedo (2007).

A aplicação do princípio da gestão democrática na escola pode esconder diversas racionalidades, práticas ilegais e até pseudo-participações. Na verdade, como refere Santos Guerra (2002, p. 16):

“A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos colectivos de defesa, a dimensão oculta do currículo, etc. fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa da escola”.

Tendo subjacente o estudo feito na Escola Petra, e ancorados nestes princípios do lado oculto da organização escolar de que nos fala Santos Guerra (2002), as indicações do nosso estudo conduzem-nos para conclusões de práticas organizativas e institucionais legitimadas que à partida parecem legais do ponto de vista dos suportes normativos, mas quando confrontados, desocultados e interpretados à luz das teorias e conceptualizações científicas revelam-se contrários. Apontamos o caso concreto da (não) implementação do órgão principal do governo da escola, a Assembleia de Escola, órgão que à partida deve orientar toda a participação da comunidade educativa, coordenar os seus diferentes sectores, e que especificamente tem a competência de aprovar os principais instrumentos de gestão, como o regulamento interno, o Projecto Educativo de Escola, os planos plurianual e anual de actividades, proposta de orçamento privativo da escola, o relatório de actividades, as contas de gerência, entre outras competências, não tem funcionado desde a sua criação em Outubro de 2008, conforme os testemunhos dos nossos inquiridos. Todavia, todos estes instrumentos têm sido aprovados, materializados pelo Conselho Directivo da Escola mesmo sem o funcionamento da Assembleia de Escola, à excepção do PEE e do regulamento interno que ainda não foram criados na escola. Uma questão se impõe, se a escola tem funcionado normalmente sem o seu principal órgão de governo, será que o referido órgão goza da centralidade estipulado nos normativos legais? Ou será que constitui “uma ampla parcela da vida organizacional das escolas obscurecida”, tal como refere Santos Guerra (2002, p. 16)?

A inexistência do PEE implica que a escola não tenha o instrumento que define as suas políticas estratégicas entre outros vectores essenciais do seu funcionamento, daí que se compreende um dos resultados obtidos na investigação que se prende com a indefinição ou ausência de política de desenvolvimento estratégico da Escola Petra. Igualmente muitos dos discursos controversos entre os inquiridos se compreendem e se tornam mais claros, referimos concretamente à indefinição dos critérios de elaboração dos horários, a distribuição dos mesmos horários aos professores e alunos, a afectação dos professores às turmas, a indigitação para os cargos de direcção de turmas e coordenadores das áreas curriculares, em que os docentes inquiridos alegam que inexistem critérios para tais atribuições ou afectações por um lado e os membros do Conselho Directivo alegando por outro lado que tais afectações e distribuições de tarefas e actividades obedecem ao estrito cumprimento de critérios definidos nos instrumentos legais de organização e gestão de escola. Para além de verificarmos a inexistência dos instrumentos supracitados, verificamos que os outros instrumentos elaborados para a gestão da escola (plano de actividades e orçamento privativo da

escola) não contaram com o envolvimento da comunidade educativa na sua concepção e elaboração e também tem havido dificuldades na sua divulgação o que não tem permitido o seu conhecimento pela maioria dos elementos da comunidade escolar.

Os resultados da nossa investigação na escola Petra apontam-nos igualmente para a ausência de um plano de formação e superação quer do pessoal docente que não possui formação académica e ou formação superior (cerca 13%) quer do pessoal não docente que ainda não foi feita a devida quantificação estatística no que concerne às necessidades diagnosticadas pelos coordenadores de disciplina de forma a facilitar o seu desenvolvimento profissional contribuindo para a melhoria da qualidade de serviço prestado pela escola. Ainda com relação à mesma matéria constatamos a inexistência de uma estratégia global de partilha de boas práticas e de experiências que proporciona o melhor enquadramento dos docentes e em particular uma melhor integração e apoio aos novos docentes que cheguem à escola⁹. O que vem confirmar de alguma forma o desconhecimento das competências profissionais e pessoais dos recursos humanos da escola, pondo em evidência a fraca organização interna da escola.

O não funcionamento do órgão de direcção da escola e dos seus respectivos instrumentos de gestão permite-nos ainda inferir acerca das políticas de valorização dos recursos humanos docentes e não docentes e a sua consequente avaliação de desempenho, porque os dados da nossa investigação apontam-nos mais uma vez para práticas menos adequadas e critérios pouco claros e sistematizados da parte do Conselho Directivo da escola, órgão com responsabilidade máxima nesta matéria, porquanto, os nossos inquiridos docentes apresentam dados que apontam falhas nesta direcção, como a falta de fiscalização cuidada dos responsáveis na colheita das informações relativas ao seu desempenho, falta de rigor e fiscalização do trabalho docente, pouca celeridade no processo de avaliação, interferência de muita carga subjectiva no processo de avaliação e até impreparação técnica e científica do avaliador.

Os nossos inquiridos consideram que a nível das infra-estruturas a escola dispõe dos principais recursos para um funcionamento adequado capaz de responder à diversidade de públicos que tem frequentado, principalmente do ponto de vista arquitectónico. Todavia, apontam algumas insuficiências nomeadamente a sua localização muito permeável a factores externos que têm perturbado o normal funcionamento por causa do barulho provocado pelos veículos pesados que circulam muito próximo à escola. No que concerne aos recursos materiais, os inquiridos consideram que não se tem potencializado alguns dos recursos existentes para melhorar o processo ensino-aprendizagem, caso

dos laboratórios de Física, de Química e Ciências Naturais, que não têm funcionado por causa da falta de reagentes. Os mesmos inquiridos afirmam que o recinto escolar é exíguo sem condições para albergar os alunos durante os intervalos ou actividades lectivas, uma vez que ficam expostos ao sol e sem espaços para movimentarem.

Os resultados da nossa investigação apontam igualmente por uma fraca participação dos Encarregados de Educação na vida escolar. As razões apontadas pelos nossos inquiridos para a fraca adesão têm a ver com alguns factores organizacionais, nomeadamente a falta de oportunidades formais de participação, visto que, as reuniões ordinárias com o Conselho Pedagógico não se realizaram durante todo este ano lectivo (espaço temporal da nossa investigação), a Assembleia de Escola não existe, além de que há um Conselho Directivo que deveria ter um membro representante dos EE, mas também não há a presença deste representante neste órgão. Por isso os EE não se consideram parceiros da escola, reconhecem entretanto que poderiam ser partes da solução dos problemas que tem afligido a escola caso tivessem oportunidades formais de participação. Os dados da nossa investigação apontam para uma participação dos EE em assuntos marginais da vida da escola, como a organização de festas ou outros eventos semelhantes em que os mesmos são os principais financiadores. Constatamos que essa marginalização da participação dos EE veio desocultar as assimetrias que atravessam o espaço da relação dos pais com a escola, em vários aspectos, nomeadamente no que tange às estratégias consistentes destinadas à participação dos EE nas questões fundamentais de tomadas de decisões nas questões relativas ao funcionamento da escola, inviabilizando o seu contributo para o planeamento da acção educativa. Denota-se ainda reduzida abertura da escola à comunidade envolvente, acção materializada através da não realização das reuniões ordinárias trimestrais, como forma de silenciar as vozes contrárias e críticas acerca da organização e gestão da escola e dos seus respectivos responsáveis, uma vez que os EE foram catalogados de “problemáticos” pelo responsável máximo da escola.

Constatamos que há falta de consenso entre os próprios elementos do Conselho Directivo na definição das políticas prioritárias das áreas jurisdicionais dos subdirectores, na medida em que algumas iniciativas são barradas, caso do engajamento e aproximação dos EE à escola pela SDASC, impedida pelo principal responsável da escola.

A ausência de políticas de enquadramento e desenvolvimento estratégico da escola também é extensiva à questão da justiça e equidade, na medida em que constatamos reduzido número de actividades devidamente programadas destinadas a promover a inclusão sócio-escolar dos alunos

⁹ - Durante o ano lectivo 2010/11 espaço temporal da realização do nosso trabalho de investigação, chegaram à

portadores de NEE e alunos provenientes de famílias de baixa renda. Excepcionalmente destaca-se nesta matéria uma acção mais concertada dos apoios veiculados através da Fundação do Instituto Cabo-verdiano da Acção Social e Escolar (FICASE), da Bornefondem e da Câmara Municipal local, instituições vocacionadas à resolução de problemas sociais. Destaca-se igualmente a constante preocupação da subdirecção para assuntos sociais e comunitários na procura de parceiros sociais, económicos e culturais para a superação de alguns problemas que tem afligido a escola.

Não detectamos um nível considerável de indisciplina na escola, segundo os inqueridos o comportamento disciplinar está dentro do padrão aceitável, todavia pudemos observar alguns comportamentos inadequados de alguns alunos constituintes de grupos juvenis rivais. Os inqueridos reconhecem igualmente que há uma ausência ou carência de estratégias eficazes que encorajem e promovam uma postura cívica por parte dos alunos. Constatamos igualmente a inexistência de procedimentos institucionalizados e sistemáticos de auscultação dos alunos principalmente quando são alvos de aplicação de medidas disciplinares.

Bibliografia

AFONSO, Almerindo J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, nº 69, pp. 139-164. [Em linha] [Acedido em 13 de Março de 2011, disponível em www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf]

AFONSO, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.

ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice & GONÇALVES, Conceição (2003). *A auto-avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: ASA

AZEVEDO José M. (2007). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. In: SEMINARIO AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: Modelos e processos, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BARROSO, João (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

BILHIM, João A. (2001). *Teoria organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ISCSP, pp. 19-34.

CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela M. (1998). *Metodologia para a Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil.

COSTA, Jorge A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria de escolas: à procura da roupa do rei. In: SEMINARIO AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: Modelos e processos, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

COSTA, António F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.) *A Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129 – 148.

COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

COSTA, Jorge A. & VENTURA Alexandre (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e Educação: investigação e práticas*, Lisboa, nº 7, pp. 148 – 161, Nov. 2005.

DAY, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores – os Desafios da Aprendizagem Permanentes*. Porto: Porto Editora.

LIBANÊO, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática*. Brasília: Alternativa,.

LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C. (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: SIMPOSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 2., 2002, Aveiro. Actas... Aveiro: Universidade do Aveiro.

MACBEATH, John (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, nº1, pp. 87-91.

MARTINS, Gilberto de A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. S. Paulo: Editora Atlas

MOREIRA, Maria C. (2005). *Avaliação Institucional Escolar um Estudo exploratório de uma Experiencia*. Dissertação de mestrado em Sociologia de Educação. Braga: Universidade do Minho.

NETO, Guilherme M. (2007). *Avaliação Instrumento de Gestão Universitária*. Vila Velha: Editora Hoper.

PFEFFER, Jeffrey (1994). *Gerir com Poder. Políticas e Influencias nas Organizações*. Lisboa: Editora Venda Nova Bertrand.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

SÁ, Virgínio de Sá (2009). A (auto) avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro*, nº 62, pp. 87-108.

SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa, uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade de Minho.

SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o Caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (2002). *Entre Bastidores, o Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: ASA.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano, Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: ASA.

SOBRINHO, José D. (2002). Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação Construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis: Insular, pp. 13-62.

- SOBRINHO, José D. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiencia da Unicamp. In N. C. Balzan & J. D. Sobrinho (Orgs.), *A Avaliação Institucional. Teoria e Experiencia*. São Paulo: Cortez, pp. 53-86.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (2001). *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TERRASÊCA, Maria M. (2002). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a Compreensão da Avaliação Enquanto Processo de Construção de Sentido*. Porto: Universidade do Porto [Documento Policopiado].
- VENTURA, José A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: Estudo de Impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Documentos Legislativos

Decreto-Lei nº 103/1990 de 29 de Dezembro. Lei de Bases do Sistema Educativo Caboverdiano.

Decreto-Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto. Boletim Oficial de Cabo Verde nº 30. Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário. 2002

Decreto-Lei nº 42/2003 de 20 de Outubro. Sistema de Avaliação do Ensino Secundário.

Decreto-Lei nº 31/2007 de 03 de Setembro. Boletim Oficial de Cabo Verde nº 33, I Série. Estatuto do Aluno dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Secundário.

Decreto Regulamentar nº 10/2000 de 04 de Setembro. Boletim Oficial de Cabo Verde nº 27, I Série. Avaliação do Desempenho Docente. 2000.

Decreto Legislativo nº 2 de 2004. Estatuto do Pessoal Docente.

Apêndice 1

A.1 – Questionários aos professores da Escola Petra

Caro (a) Colega

O questionário que junto lhe envio faz parte de um trabalho de investigação académica que estou a levar a cabo no âmbito da minha tese de dissertação na área de conhecimento de Organização e Gestão das Escolas Públicas.

Com este questionário pretendo recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com a avaliação da Organização e Gestão das Escolas Públicas. Porque se trata da sua opinião, não há respostas certas ou erradas. Solicito-lhe, por isso, que responda com toda a sinceridade.

O questionário é anónimo e as informações recolhidas são rigorosamente confidenciais e têm fins exclusivamente académicos.

O questionário, depois de preenchido, deverá ser depositado com brevidade possível, na Secretaria da escola.

Desde já agradeço a sua prestimosa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

Universidade de Cabo Verde em parceria com a Universidade do Minho, Maio de 2001

/António Pedro Barbosa Cardoso/

Informações Socio-profissionais sobre os professores da Escola Petra

1 - Colectivo de _____

2 - Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

3 - Faixa etária do professor

☐ De 20 a 25 Anos

☐ De 36 a 40 Anos

☐ De 26 a 30 anos

☐ De 41 a 45 Anos

☐ De 31 a 35 Anos

☐ De 45 a 50 Anos

4 – Cargo que desempenha actualmente

☐ Director de Turma

☐ Coordenador de disciplina

☐ Membro do Cons. Diret

5 - Formação profissional do professor

Bacharel	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	
Sem formação específica	
Outra	

6 - Vínculo com o Ministério de Educação

☐ Quadro definitivo

☐ Eventual

7 – Experiência profissional na docência

Menos de 1 ano	
De 2 a 5 anos	
De 6 a 10 anos	
De 11 a 15 anos	
De 16 a 20 anos	
Mais de 21 anos	

8 – Anos de serviços na Escola Petra

Menos de 1 ano	
De 2 a 3 anos	
De 4 a 5 anos	
De 6 a 7 anos	
De 8 a 9 anos	
Mais de 10 anos	

Apêndice 2

A.2 – Guião de Entrevista ao Director da Escola

Tema: Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas: Estudo de Caso.

Objectivo geral: recolher a apreciação dos membros do Conselho Directivo acerca da organização e gestão da sua escola secundária.

Nota: Será garantida a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes na investigação. Os dados serão usados para fins exclusivamente académicos.

Senhor Director, antes de mais gostaria de expressar o meu agradecimento pela sua disponibilidade para me conceder esta entrevista. O seu depoimento será seguramente muito importante para o melhor conhecimento da organização e gestão desta Escola.

0 - Gostaria de começar por lhe solicitar que, de uma forma breve, me fizesse uma síntese das principais competências e atribuições do cargo que ocupa.

1 – Senhor Director quais são os principais instrumentos de Organização e Gestão da sua Escola? Quem participou na sua elaboração?

2 – Que objectivos nortearam a construção desses instrumentos? No caso do plano de actividade, qual a sua relação com os outros de organização e gestão?

3 – Surpreende-me que o Senhor Director não tenha mencionado o Projecto Educativo de Escola (PEE), como documento de principal referência na concepção do plano de actividades. Não existe PEE? Este documento de gestão estratégica está previsto desde a publicação do Decreto-Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto. O que explica que quase dez anos depois da publicação do referido normativo ainda não exista PEE nesta escola (quais os obstáculos com que se tem deparado para promover a sua elaboração)? Está prevista para breve a elaboração do PEE?

4 - O Decreto-Lei nº 20/2002 de 19 de Agosto prevê como um dos principais órgãos de governo da escola a Assembleia de Escola. Existe Assembleia de escola neste estabelecimento de ensino secundário? (Se não) Por que razão não se promoveu a sua constituição? Quem tem assumido no interior da escola as competências e atribuições que a lei atribui à Assembleia de Escola?

5 – Que critérios utiliza na distribuição das actividades e tarefas aos funcionários da escola?

6 – Quem avalia o desempenho do pessoal docente e não docente? Que importância atribui à avaliação de desempenho para a tomada das decisões na sua organização e gestão da escola?

7 – A elaboração dos horários é um dos factores essenciais para o bom funcionamento da escola, para o bom desempenho quer dos professores quer dos alunos. Que critérios orientam a elaboração dos vários horários nesta escola? Como é feita a afectação dos professores às respectivas turmas e aos turnos de leccionação?

8 - A escola localiza-se num entroncamento, isto é muito próximo da estrada nacional (ligação Praia – Assomada). Que interferências esta localização tem tido no funcionamento da escola?

9 - Devido à maior fiscalização, prestação de contas, racionalização do uso dos recursos financeiros, há um diploma que regula a partir de (... vou localizar o diploma) que as aquisições de bens e serviços para a manutenção e funcionamento das escolas passam a ser adquiridas mediante a apresentação de facturas pró-formas concorrências ao Tesouro do Estado. Considera que esta medida põe em causa a autonomia financeira da escola?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 3

A.3 – Guião de entrevista ao Subdirector Pedagógico

Tema: Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas: Estudo de Caso.

Objectivo geral: recolher a apreciação dos membros do Conselho Directivo acerca da organização e gestão da sua escola secundária.

Nota: Será garantida a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes na investigação. Os dados serão usados para fins exclusivamente académicos.

Senhor subdirector pedagógico, antes de mais gostaria de expressar o meu agradecimento pela sua disponibilidade para me conceder esta entrevista. O seu depoimento será seguramente muito importante para o melhor conhecimento da organização e gestão desta Escola.

1 - Gostaria de começar por lhe solicitar que, de uma forma breve, me fizesse uma síntese das principais competências e atribuições do cargo que ocupa.

2 – Como é que tem feito a avaliação do cumprimento das tarefas pelos professores e coordenadores das disciplinas e como é que esta avaliação se tem repercutido nas suas actividades?

3 – Uma das atribuições do SDP é garantir ajuda aos professores com dificuldades docentes. Dado que nem todos os professores que leccionam na sua escola têm formação específica para a docência (formação pedagógica) o que é que tem feito para garantir a ajuda estes professores e aos demais que têm apresentado dificuldades? É feito algum levantamento de necessidades de formação destes docentes?

4 – Alguma vez organizou seminários sobre aspectos pedagógicos e metodológicos? Se sim, que impactos tiveram na vida da escola?

5 – Uma das suas funções é ajudar os alunos na resolução dos problemas inerentes à sua formação. Que estratégias é que utiliza para se manter informado em relação à ocorrência de eventuais problemas? Quando surgem esses problemas como é que procura resolvê-los?

5.1 – Nos casos de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE), o que é a escola tem feito para garantir o sucesso dos mesmos? Existe alguma preocupação particular com a integração e inclusão destes alunos?

6 – Os horários são um dos factores essenciais para o bom funcionamento da escola, para o bom desempenho quer dos professores quer dos alunos. Que critérios orientam a elaboração dos horários nesta escola?

7 – Como é feita a afectação dos professores às respectivas turmas e aos turnos de leccionação? Existem critérios definidos nos regulamentos da escola para decidir nesta matéria? Se sim, quem definiu esses critérios?

8 – Que perfil devem ter os professores afectos à direcção de turma?

9 – Como é que os novos professores e os novos funcionários são recebidos e integrados na escola?

10 – Uma das suas funções é a de distribuição de funções aos professores. Que critérios orientam essa distribuição?

11. Compete também ao SDP a análise dos resultados da avaliação e a tomada de medidas em função dessa análise. Quais as principais conclusões que tem retirado da análise da avaliação e quais as medidas que têm sido tomadas para resolver os problemas detectados?

12. Constitui também uma das atribuições do SDP reunir com os pais e encarregados de educação. Em que alturas do ano costuma promover essas reuniões? Os pais costumam aderir a essas reuniões? Que assuntos são debatidos nessas reuniões? Considera relevante o envolvimento dos pais na vida da escola? (dê alguns exemplos).

Muito obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 4

A.4 – Guião de Entrevista ao Subdirector Administrativo e Financeiro

Tema: Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas: Estudo de Caso.

Objectivo geral: recolher a apreciação dos membros do Conselho Directivo acerca da organização e gestão da sua escola secundária.

Nota: Será garantida a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes na investigação. Os dados serão usados para fins exclusivamente académicos.

Senhor subdirector administrativo e financeiro (SDAF), antes de mais gostaria de expressar o meu agradecimento pela sua disponibilidade para me conceder esta entrevista. O seu depoimento será seguramente muito importante para o melhor conhecimento da organização e gestão desta Escola.

0 - Gostaria de começar por lhe solicitar que, de uma forma breve, me fizesse uma síntese das principais competências e atribuições do cargo que ocupa

1 – Pelo que me disse, uma das suas funções é a preparação do projecto de orçamento privativo da escola. Que critérios orientam a elaboração deste documento?

2 - Quais as principais fontes de financiamento do orçamento privativo da escola e qual o peso destas receitas no conjunto do orçamento da escola?

3 – A escola localiza-se num entroncamento, isto é muito próximo da estrada nacional (ligação Praia – Assomada). Que interferências esta localização tem tido no funcionamento da escola?

4 – Considera que as instalações, espaços e equipamentos desta escola são adequadas para garantir o seu bom funcionamento? Quais são as principais carências que identifica a este nível? Que iniciativas têm sido tomadas para resolver os problemas identificados?

5 – Como é que garantem a manutenção e a segurança da escola?

6 – Existem espaços específicos para as actividades de formação artística, educação física e lazer na escola?

7 – Reparamos que o recinto da escola não dispõe de equipamentos (bancos, cadeiras, assentos, sombra, etc.) para os alunos ocuparem quando não estão em aulas e são quase que obrigados a saírem do recinto escolar e normalmente se sentam nas bermas da estrada. Que impacto a falta deste espaço apropriado tem no desempenho e segurança dos alunos?

8 – Os recursos, espaços e equipamentos (nomeadamente cantina, laboratórios, biblioteca, sala de informática, sala multi-funções) estão acessíveis e bem organizados para a prestação do serviço adequado aos elementos da comunidade educativa? Há um acompanhamento dos alunos na sua utilização?

9 – Tendo em conta a exiguidade dos recursos, como é que se garante o acesso aos diferentes de alunos em função da diversidade das suas necessidades educativas?

10 – De onde provém os recursos financeiros para a manutenção e funcionamento da escola?

11 – O uso dos recursos financeiros está alinhado com os objectivos do projecto educativo e com o plano de actividades? Para além do orçamento disponibilizado à escola pela via do Tesouro do Estado do estado, a escola consegue mobilizar e captar outros recursos financeiros? Como?

12 – Devido à maior fiscalização, prestação de contas, racionalização do uso dos recursos financeiros, há um diploma que regula a partir de (... vou localizar o diploma) que as aquisições de bens e serviços para a manutenção e funcionamento das escolas passam a ser adquiridas mediante a apresentação de facturas pró-formas concorrências ao Tesouro do Estado. Considera que esta medida põe em causa a autonomia financeira da escola?

13. Uma das atribuições do SDAF é autorizar e controlar as matrículas dos alunos. Que regras são seguidas na admissão dos alunos nesta escola? Quem as definiu? As vagas disponíveis na escola são suficientes para os alunos que pretendem matricular-se? No caso de haver mais alunos do que vagas, que critérios são seguidos para decidir quem admitir? Existe algum tratamento preferencial para os alunos com NEE?

Muito Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 5

A.5 – Guião de Entrevista à Subdirectora para os Assuntos Sociais e Comunitários

Tema: Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas: Estudo de Caso.

Objectivo geral: recolher a apreciação dos membros do Conselho Directivo acerca da organização e gestão da sua escola secundária.

Nota: Será garantida a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes na investigação. Os dados serão usados para fins exclusivamente académicos.

Senhora subdirectora dos assuntos sociais e comunitários (SDASC), antes de mais gostaria de expressar o meu agradecimento pela sua disponibilidade para me conceder esta entrevista. O seu depoimento será seguramente muito importante para o melhor conhecimento da organização e gestão desta Escola.

0 - Gostaria de começar por lhe solicitar que, de uma forma breve, me fizesse uma síntese das principais competências e atribuições do cargo que ocupa

1 – Pelo que me disse, uma das suas funções é procurar parcerias (económicas, sociais, cultural e institucional) com instituições locais e não só. Que parcerias conseguiu até agora e que políticas tem dominado o estabelecimento dessas parcerias?

2 – A escola tem algum acordo de geminação com alguma Escola Secundária local ou internacional? Se sim, Em que consiste esta geminação? A quem coube a iniciativa?

3 – A escola tem tido a preocupação de atrair os pais e ou encarregados de educação à escola? Que estratégias a escola tem utilizado nesta aproximação?

4 – A participação dos pais e ou encarregados de educação é uma questão prioritária e pertinente para a escola? Como avalia globalmente a participação dos pais nesta escola?

- a) Os horários para atendimento são adequados? Houve a preocupação em os definir em articulação com os horários de trabalho dos pais?
- b) Há agendas de reuniões previamente elaborados e difundidos?
- c) Os pais e ou encarregados de educação são tidos como parceiros ou adversários?

- d) As sugestões dos pais e ou encarregados de educação são tidos em conta na definição dos instrumentos de gestão da escola? Promovem consultas regulares aos pais sobre aspectos relevantes do funcionamento da escola?

5 – Como é promovida a participação das famílias, encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão da escola? Em que órgãos da escola os pais têm assento? Os pais costumam comparecer às reuniões dos órgãos em que têm assento?

6 - Nos casos de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE), o que é a escola tem feito para garantir o sucesso dos mesmos?

7 – Um dos problemas que tem afligido a escola é a gravidez precoce. O que é que tem feito para a sua erradicação? Que apoios recebem a gestantes precoces?

8 – Que políticas orientam o acompanhamento dos alunos com problemas de acompanhamento e indisciplina?

9 – Como se manifesta a política de inclusão sócio-escolar dos alunos NEE, das minorias étnicas, dos alunos com problemas de aprendizagem e emocionais?

10. Ao nível da orientação escolar e profissional dos alunos, o que é que tem sido feito nesta escola?

11. Os problemas de indisciplina têm alguma expressão relevante nesta escola? Que tipo de actividades são realizadas no sentido do desenvolvimento de uma cultura de cidadania e na promoção de regras de boa convivência nesta escola? Quem lidera habitualmente essas actividades? Os pais e encarregados de educação são envolvidos nessas actividades?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 6

A.6 – Guião de Entrevista aos professores

Objectivo geral: recolher a apreciação do pessoal docente a cerca da organização e gestão da sua escola secundária.

Nota: Será garantida a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes na investigação. Os dados serão usados para fins exclusivamente académicos.

1 – O diploma que regula actualmente a organização e gestão das escolas (aprovado em 2002) afirma na sua introdução que a sua aprovação visou a “materialização do princípio constitucional segundo o qual **os professores**, os pais e encarregados de educação e os alunos **têm o direito de participar na gestão democrática das escolas.**”

- Considera que, no que aos professores diz respeito, o referido diploma conseguiu concretizar o direito de participação na gestão democrática das escolas?

2. O projecto Educativo e o Regulamento Interno são dois documentos estratégicos fundamentais para a condução da escola. Os professores tiveram participação na elaboração e aprovação desses documentos? De que modo se concretizou essa participação? Foram ouvidos ou tomaram parte na decisão de aprovação?

3. Os recursos humanos constituem um dos bens mais preciosos de uma organização. Na sua opinião, o Conselho Directivo conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente e tem-nas em conta na organização e gestão da escola?

4. Conhece os princípios que orientam a afectação dos professores às turmas e às direcções de turma? Os critérios definidos para tal são claros? Considera que esses critérios são justos e reconhecem o mérito dos professores?

5. Na sua opinião, nesta escola, existe uma política de valorização dos recursos humanos, nomeadamente dos recursos humanos docentes? Existe um plano de formação continua que responda às necessidades de formação previamente identificadas?

6. Considera que a avaliação do desempenho docente contribui para o desenvolvimento profissional dos avaliados. Essa avaliação é reconhecida como justa? (reflecte devidamente a competência e empenho de cada professor).

7. Na sua opinião, nesta escola, existe um plano de desenvolvimento estratégico claro, com adequada hierarquização das prioridades?

8 – Como é que avalia de uma forma generalizada a participação dos pais e ou encarregados de educação na vida da escola, na organização e gestão, na cooperação com o pessoal docente e como parceiro da escola nos mais diversos aspectos?

9 – Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas pautam por princípios de equidade e justiça na organização e gestão da escola? Há algum tipo de preocupação com a inclusão sócio-escolar das minorias sociais e culturais, ou dos que têm problemas de aprendizagem ou outros?

10 – Na sua opinião, as condições materiais, financeiras e espaciais da escola são suficientes para garantir o funcionamento da escola?

10 – Numa escala de excelência que contempla os seguintes níveis: *mediocre, suficiente, bom, muito bom e excelente*, globalmente como é que avalia a organização e gestão da sua escola?

11. Se tivesse plenos poderes, o que mudaria nesta escola?

Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 7

A.7 – Guião de Entrevista aos Encarregados de Educação

Tema: Avaliação da Organização e Gestão das Escolas Secundárias Públicas: Estudo de Caso.

Objectivo geral: recolher a apreciação dos pais e/ou encarregados de educação acerca da organização e gestão da escola secundária onde estuda os seus filhos.

Nota: Será garantida a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes na investigação. Os dados serão usados para fins exclusivamente académicos.

1 – O diploma que regula actualmente a organização e gestão das escolas (aprovado em 2002) afirma na sua introdução que a sua aprovação visou a “materialização do princípio constitucional segundo o qual os professores, os pais e encarregados de educação e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas.”

- Considera que, no que aos pais diz respeito, o referido diploma conseguiu concretizar o direito de participação na gestão democrática das escolas?

2- Ainda segundo o mesmo diploma, “A Assembleia da Escola é o órgão de participação e de coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa, responsável pela orientação das actividades da escola, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios e normas do sistema educativo. Afirma-se ainda que, entre outros elementos este órgão integra “Representantes dos pais e encarregados de educação designados pela associação de pais e encarregados de educação, ou, na sua falta, por uma assembleia representativa daqueles”.

- Nesta escola este órgão foi constituído? Os pais têm tido voz neste órgão? Considera relevante a participação de representantes dos pais neste órgão?

3- Ainda segundo mesmo diploma, “O Conselho Directivo é constituído pelo Director, que preside, o Subdirector Pedagógico, o Subdirector Administrativo e Financeiro, o Subdirector para Assuntos Sociais e Comunitários o Secretário e um Vogal representativo dos pais e encarregados de educação.”

- Na prática a representação dos pais neste órgão tem-se revelado importante? A voz dos pais tem-se feito ouvir neste órgão? Conhece alguma decisão que tenha sido influenciada pela opinião expressa pelo representante dos pais?

4. Das atribuições do Subdirector Pedagógico faz parte o dever de “Reunião com os pais e encarregados de educação”.

- Com que regularidade se realizam essas reuniões? Habitualmente quais são os assuntos tratados? Considera que essas reuniões têm sido relevantes para dar voz aos pais nas decisões da escola?

5. O projecto Educativo e o Regulamento Interno são dois documentos estratégicos fundamentais para a condução da escola. Os pais tiveram participação na elaboração e aprovação desses documentos? De que modo se concretizou essa participação? Foram ouvidos ou tomaram parte na decisão de aprovação?

6. Na sua opinião, como é os pais e/ou encarregados de educação são tidos pelo conselho directivo da escola, parceiros ou adversários? Justifique a sua opinião.

7. Qual é o tipo de informação que habitualmente a escola partilha com os pais? Os pais são informados sobre os currículos? Sobre os horários? Sobre as modalidades de avaliação?

8. Como é que considera, de uma forma global, a participação dos pais e/ou encarregados de educação na organização e gestão da escola?

9 . Que tipos de solicitações são feitas aos pais? Os pais são apoiados para saber motivar e trabalhar com os alunos em casa?

10. Na sua opinião, os responsáveis da escola e das diferentes estruturas agem por princípios de equidade e justiça procurando em cada caso as soluções específicas mais adequadas?

11. Na sua opinião, as oportunidades são efectivamente iguais para todos os alunos, na escolha dos horários, nas entradas às turmas, no acesso a experiências escolares estimulantes

12. Se lhe fosse permitido escolher livremente a escola onde matricular o seu filho, seria esta a escola da sua primeira escolha?
13. Se lhe fosse permitido, o que mudaria nesta escola?